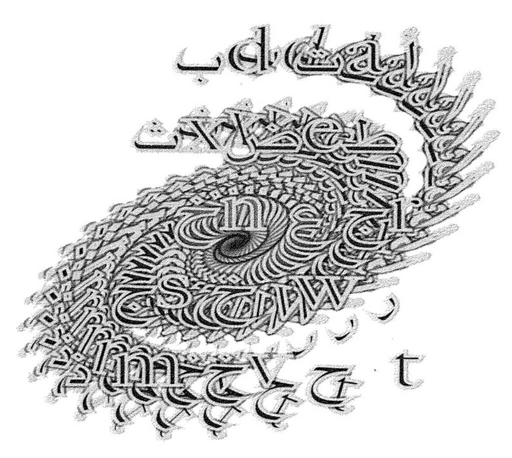
التعليم والمواطنة

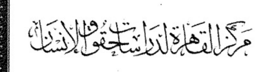
واقع التربية المدنية فى المدرسة المصرية



مصطفى قاسم

تقديم

د. أحمد يوسف سعد





التعليم والمواطنة:
واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية

مصطفى قاسم

تقديم

د. أحمد يوسف سعد

الكتاب: التعليم والمواطنة:

واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية

المؤلف: مصطفى محمد عبد الله قاسم

الطبعة الأولى ٢٠٠٦

سلسلة: أطروحات جامعية ٦

الناشر: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان

٩ ش رستم، جاردن سيتي، القاهرة

ت: ٧٩٥١١١٢(٢٠٢+) فاكس: ٧٩٢١٩١٣(٢٠٢+)

العنوان البريدي: ص.ب:١١٧ مجلس الشعب، القاهرة

البريد الالكتروني: info@cihrs.org

الموقع الالكتروني : www.cihrs.org

غلاف وإخراج: هشام أحمد السيد

رقم الإيداع بدار الكتب: ٢٠٠٦/١٢٧٧١

الترقيم الدولي:

نشر هذا الكتاب بمساعدة من المفوضية الأوروبية والآراء الواردة فيه لا تعبر بالضرورة عن الرأي الرسمي للمفوضية أو رأي مركز القاهرة



مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان هو هيئة علمية وبحثية وفكرية تستهدف تعزيز حقوق الإنسان في العالم العربي، ويلتزم المركز في ذلك بكافة المواثيق والعهود والإعلانات العالمية لحقوق الإنسان. يسعى المركز لتحقيق هذا الهدف عن طريق الأنشطة والأعمال البحثية والعلمية والفكرية، بما في ذلك البحوث التجريبية والأنشطة التعليمية.

يتبنى المركز لهذا الغرض برامج علمية وتعليمية، تشمل القيام بالبحوث النظرية والتطبيقية، وعقد المؤتمرات والندوات والمناظرات والحلقات الدراسية. ويقدم خدماته للدارسين في مجال حقوق الإنسان .

لا ينخرط المركز في أنشطة سياسية ولا ينضم لأية هيئة سياسية عربية أو دولية تؤثر على نزاهة أنشطته، ويتعاون مع الجميع من هذا المنطلق.

فهرس

الإهداء

إلى ابنتي نورهان وابني عمر
وكل أبنائنا الذين يجب أن نعمل
على أن يعيشوا مستقبلا أفضل من
حاضرنا.

المؤلف



تقديم

أكد الواقع، عبر العديد من النماذج، وعبر مراحل مختلفة من تاريخ المنطقة العربية، أن ضمان صحة وسواء العلاقة بين الفرد والدولة، بما يحقق لهذا الفرد حياة كريمة وعادلة يكون فيها مواطناً بحق داخل دولته، لا يوفره مجرد إصدار التشريعات وسن القوانين والتصديق على العهود والمواثيق العالمية، طالما بقيت الأفكار والقيم والمثل والمهارات وأنماط التفكير بين الجماهير منتمية إلى شكل متخلف لهذه العلاقة، يتم فيه هدر معظم ما نصت عليه هذه الدساتير وتلك المواثيق فى غياب الحاكم الملتزم، والذى لم يعد التزامه فى المجتمعات المعاصرة أمراً أخلاقياً يتوقف عليه حظ الشعوب، إما فى حاكم تهديه الأقدار لها، أو حاكم تعاقبهم به، بل بتنمية وعى وقدرة هذه الشعوب على أن تكون طرفاً فاعلاً ومتكافئاً معه فى رسم وتحديد مصير الوطن، أو بمعنى أدق أن يتحول أفراد الشعب إلى مواطنين يمارسون مواطنيتهم بكفاءة.

ولأن تغيير المجتمعات بالمعنى العام لا يكون إلا بتغيير البشر، وتغيير البشر لا يكون إلا بتغيير الذهنية، وأنماط القيم السائدة، لم يكن غريباً أن يأتى التعليم فى قلب كل مبادرات الإصلاح السياسي العربي، سواء تلك القادمة من خلف الحدود، أو تلك المطروحة من الداخل، ذلك لأن هذا الإصلاح يهدف فى نهاية المطاف إلي تصويب وتقويم العلاقة بين الدولة والمحكومين داخل هذه المنطقة، وهو إصلاح يصعب تحقيقه دون صقل وتهذيب وتقويم الإطار الثقافى الحاكم لمعايير هذه العلاقة بما يتضمنه من قيم واتجاهات ومثل وأفكار ومهارات وأنماط تفكير تمثل فى النهاية منهجية العلاقة بين الجماهير والنخبة الحاكمة.

وتحويل الفرد إلى مواطن لا يتم إلا بتحرير " ذهنه" من أقفاص الذعر والتقديس والاستسلام والخضوع، وتنقية قيمه مما يرسخ الاستسلام للأمر الواقع وتأكيد العجز عن التغيير، تماماً كما فعلت العقول الإنسانية خارج حدود أوطاننا العربية، وفوق

البقـاع التـي صنعت حضارة اليوم، بعد تحطيم هذه الأقفاص ونفي تلك القيم، حيث جادلت تلك العقول أولاً القدر الاجتماعي والسياسي، فأنتجت النظريات الاجتماعية والسياسية والثورات التي قلبت موائد الاستبداد، وجعلت الشعوب تمتطي تاريخها بلجام إرادتها، بدلاً من أن يركبها هذا التاريخ ويقودها إلي حيث يريد المستبدون، ودخلت نفس العقول وبنفس الثقة جدلاً آخر مع أقدار الطبيعة، أخضعوها بالمعمل أو طاروا إليها بالخيال سعياً للسيطرة عليها بعد فك طلاسمها، تماماً كما فعلوا مع تاريخهم، والآن تدخل نفس العقول جدلاً أخر مع الأقدار البيولوجية من خلال الهندسة الوراثية، سعياً لتمكينهم من اختيار سلالة أكثر صحة وذكاءً، ويمضي العقل هناك سعياً لفرد مساحات أوسع للإرادة الإنسانية وتضييق الخناق على المصادفة والحتمية في تخطيط مصائرها، عقل تحرر من أوهامه ومخاوفه وقيوده، فصنع مواطنين يصنعون أوطانهم.

ألسنا أيضاً داخل منطقتنا العربية في حاجة إلى مواطن شبيه في مواجهة ما يحيط بالإنسان العربي من استبداد وفساد واستغلال البعض للدين في تأكيد العجز والخضوع، تأملوا انتعاش ذلك الخطاب الديني في الشارع وبين البسطاء وهو يعزز لديهم مظاهر العجز كافة؛ في مواجهة المصير، نافياً دور الإرادة في رسم صورة الحياة ومضاداً لخطاب العلم الذي يسعى لفرد مساحات أوسع لحرية وقدرة تلك الإرادة، وهو الخطاب المتأهب دوماً للانقضاض على تلك المساحات أولاً بأول، تارة بتأكيد الجبرية، وتارة بتحقير العلم والتهوين من شأنه، وتكفيره إذا لزم الأمر، خطاب لازالت الظروف المجتمعية تتيح له فرص الانتعاش والرواج في غياب دور تعليمي أصيل يعزز مكانة العلم ولا يجعله ضيفاً مزعجاً على العقل العربي، ويسهم في بلورة خطاب ديني مختلف في تعامله مع العقل الإنساني، فلا يجمده داخل ثلاجة منظور تراثي ضيق، ولا يخشى من انطلاق طاقاته، ولا يحبسه داخل قفص هوية مذعورة، خطاب يتنازل عن غرور وجبروت ما يطرحه المتعصبون من مسلمات، ويكف عن قصقصة أجنحة العقل وتصويب فوهات التكفير نحوه إذا ما طار نحو فضاء الشك بحثاً عن يقين متجدد تجدد الحياة، أو سعياً لمساحة أوسع من الإرادة يعيد بها رسم وتخطيط حياته البائسة.

وتأملوا مظاهر العجز والسلبية واللامبالاة والكفر بالإرادة ليس فقط إزاء المشاركة في صياغة مصير الأوطان، بل وأيضاً في مواجهة فساد يسرح في أنحاء من الجسم العربي يدمر خلاياه بلا إراقة للدماء، بل يسري في الأوردة والشرايين ليسمم هذه

الدماء، ويعكر حياة الجماهير للحد الذى أصبحت فيه حياتهم حرباً يومية فى مواجهة عدو لا يواجههم بسيف مشهر، بل بخنجر يطعنه فى الخفاء مع غياب الشفافية والمحاسبية، فساد يمارسه مفسدو التشريعات والمرتشون والمزورون وتجار الغذاء الفاسد والدواء منتهى الصلاحية ومروجو التعليم المغشوش ومديرو الإعلام المضلل، ومنتجو الفن المبتذل والثقافة الهابطة ومديرو المؤسسات الخربة، كلهم يشنون الحرب على الأوطان، ويهدمون حجراً حجراً جدار الولاء الذى تحمى به الشعوب أوطانها من الغزاة، فساداً يفعل بالوطن أكثر مما ينشده أعداؤه بلا طلقة رصاص أو دانة مدفع، استغل صمت الجماهير ومارس عدوانه بكل نعومة وخسة فى طقس سياسى مشبوه، أو جريدة تلهى الجماهير، أو لقمة آخذة طريقها إلي الفم، أو حقنة فى طريقها لوريد، أو مبنى فاخر آيل للسقوط، أو ممارسات تعليمية تخرب العقول، أو مخدر يبحث عن فرائسه بين الأهل والأبناء، أو مال عام فى طريقه للفرار، أو أي ابتذال يبثه جهاز إعلام الجماهير، الفساد الذى حول الأوطان الي سجون بلا أسوار ولا نوافذ ولا قضبان من حديد، وأصبح قيوداً بلا سلاسل، وخوفاً بلا مصدر محدد، سجون أعتي وأشد صرامة وأدق إحكاماً من سجون أسرى الحروب أسرت فيها قطاعات عريضة من الشعوب العربية، فى غياب المواطنة الفاعلة والديمقراطية وهامشية دور ومساحة المجال العام الذى يفصل بآلياته بين سلطة الدولة والأفراد، وأذهان تشكلت وفكرت وقررت أن تستسلم للصمت حتى عن آهات الألم خشية عقاب لا يحكمه قانون عادل، أو خدعها فساد لم يكن جسماً بل روحاً تسرى داخل جسم الأوطان، تشهقه كآبة وتزفره قلقاً وتأكله هماً وتخرجه خوفاً، وهو ينوع من صور عدوانه على المسالمين المنسحبين من ساحة العمل العام.

ولم يكن من الممكن استشراء هذا الفساد بهذه الكيفية إلا في حماية الاستبداد وتعطيل القانون والدستور وغياب ثقافة حقوق الإنسان وحقوق المواطنة فكراً وممارسةً، لم يكن ممكناً أن يتمدد بهذا الشكل السرطانى إلا فى غياب الشعوب التى باتت رهائن لدى من يحكمون، يدخلون بهم معارك وهمية وباسم هذه المعارك يستنزفون ثرواتهم، ولحظة أن يهدد عروشهم شبح الإطاحة يسحبون نفس الشعوب إلي بساط التسوية والاستسلام، شعوب باتت لدى حكامها هياكل محشوة بقيم الامتثال والخضوع، وتم إعدادها للخوف والعجز والاستسلام.

إن المواطن العربى المعاصر فى عجزه عن مواجهة الاستبداد والفساد، وفى استسلامه لما يطرحه خطاب دينى ينفخ في قيمة (الأقدار) ويحط من شأن (الإرادة)

وهـو يسلم نفسـه أحياناً لشبكات الإرهـاب والتدمـير، هو نتاج مؤسسـات تربوية لم تنجـح فى استثمـار خصائص مراحله العمريـة ذهنياً ونفسياً وجسديـاً لتصوغ منه مواطناً حقاً.

مؤسسات تلقفته طفلاً يعيش بنصف حقيقة ونصف خيال وعبأت خياله بحواديت مـا ينبغـى أن يكون من وجهة نظـر رسمية أحادية فى الغالـب، وتلقفته مراهقاً ينشد امتـداداً إنسانياً مختلفاً يشعر بـأن الحياة قد خرجت إليه من علبة قطيفة، أو خرج هو إليهـا مـن ورق سوليفان شـأن كل الأشياء الجديـدة، لم تستثمر حلمـه بممارسة لعبة الامتـداد الإنساني على نحو مختلف، أهـدرت تمرده على رغبة الكبار فى الاحتفاظ به داخل الصناديق القديمة، وعلى كل يقين سابق التجهيز، وكل مـألوف وتقليدى، لم تدرك أنه وأقرانه مشاريع إنسانية تحلم بغد له شمس مختلفة، لم ترع احتجاجاته وخروجه عن النص وعن خطوط المسارات القديمة حيث لم يعد يخيفه ذلك "البعبع" الذى اقترن بتحذيـرات وأوامـر الكبار كسلطة عقـاب للمخالف، لم تتبن شعـوره بمسئولية عظمى تجاه عالم فسيح يبدأ بمظهر وسلوك الأبوين، وينتهى عند كل الكون، ولم تنم رغبته فى صياغة معان جديدة للعدل والحرية والحق والخير والجمال.

لم تنتبه تلك المؤسسات للمراهق وهو يسعى من خلال مفردات تجاربه لبناء حياة جديـدة لـه، شأن العصافير التـى تلملم أعواد القش لبناء عشها الجديـد، لم تدرك أنه كالعصافـير لا يقـدم على الإقامـة بـأعشاش سابقة التكويـن، ولأن العصافير لا تجبر علـى العيش فى أعشاش ليست من صنعها، ويمكـن إجبارهـا على العيش فى أقفاص، بـل ويمكن تحنيطها، كانـت ركلات الآبـاء وصفعات الأمهات، وعصا وتهكم المعلمين، والسير فى طوابير المذنبين للقاء مدير المدرسة تمهيداً للطرد واستدعاء ولى الأمر؛ هى البدايـة، وكـبر "البعبع" ليصبح بعـد ذلك مجتمعاً كاملاً لا يؤمـن بحق العصافير فى التحليق، قام هذا المجتمع بعملية تفريغها – العصافير – من محتوى التمرد الساعي للاستقلال وتأكيد الذات والمشاركة، ثم تم حشوها بقش المقررات الدراسية المستأنسة، والأناشيـد الرسميـة، وخطب الزعماء، ومـا تيسر من مخزون الـتراث، وتعليمات عدم الاقتراب من قوائم المحرمات الفكرية.

وهكذا أمكن لصفعات وركلات الأبوين، وعصا المدرسة، وإلحاح الإعلام، وهراوات الشرطـي، وأذرع وأكـف الشيـوخ والقساوسـة وهى تعلـو وتهبط فـى أحاديث الوعظ والإرشـاد الملتـزم بالشروط السائدة، فى تحويل الأغلبيـة إلي عصافير محنطة داخل أقفـاص يتم بها تزيين طرقات وشوارع ومؤسسات الوطن، وعروش وصدور الزعماء،

وهـى لا تفعـل إلا الاهتزاز وهم ينقلـون أقفاصها من مصير إلي مصـير داخل حديقة التـاريخ.

إن تحـول الإنسـان العربـى إلى مواطن فى حاجـة إلى نسق تربـوى وبيئة تعليمية مغايرة لما هو قائم من حيث الفلسفة والآليات والمضامين، نسق يسعى للتجاوب مع البشر كبشر لا كأشياء يتم تنميطهـا وصبها فى قوالب محـددة، وآليات تحترم تفرد الإنسـان وكرامته وسعيـه لتأكيد ذاته والمشاركة فى تشكيـل معالم وطريق مجتمعه، وليس مجرد فرد فى قطيع يجهل مصيره، وتعليم يحرر عقله من أسر القيود والخطوط الحمـراء، ومضامين توسع مداركه لما هو أبعد من الكيان الرسمى والدوائر المباشرة، مضامـين غير متحيزة تشكل نظرته ووعيه بذاته وبالآخرين وبجميع أنسقة مجتمعه الرسميـة وغير الرسمية، وبالعوالم والمحيطات الثقافية المنتشرة فوق أرجاء الأرض، وبحقوقـه ومسئولياتـه، تعليم وتربيـة تسمحان له بقراءة واعيـة للأحداث من حوله، قراءة لا تجعله، على سبيل المثال، يتجاهل تداعيات العولمة الاقتصادية، وهى مكمن الخطـر الحقيقي، حيث تبدو وحشاً اقتصاديـا يفتك بفقراء الأرض، وينصرف فقط إلى قراءتهـا ثقافيـاً حيث تبدو له شيطاناً أخلاقياً يسعى لنشر الفسق والفجور والتذويب الصامـت لعقائد البشر، وهو فرق في القـراءة أفرز الفرق بين موقـف مقاومي آليات الإفقـار من متظاهـري دافوس وسياتل وأي مـكان يتجمع فيه المنتـدى الاقتصادي العالمـي (أبنـاء التربيـة المدنية الذين تظاهروا أيضاً ضد الحرب على العراق) و موقف حاملـي الأسلحة والمتفجرات في غـارات الإرهـاب على "معبد الأقصر" بمصر، و"برج التجارة" في الولايات المتحدة وبأي موقع يرونه مكاناً لحزب الكفر والشيطان (موقف أبنـاء التربية أحادية المضمون والتوجه الذين أدركوا العولمة على أنها شيطان أخلاقي يسعـى لتعرى وسفـور النساء، أكثر منها وحش اقتصـادي يمضى نحو مزيد من جوع الفقراء).

إن القيـام بـدور تعليمى بشـأن هذه (المواطنـة الفاعلة الواعية) ينبغـى أن يكون فـى إطار سعى تربـوى لتمكين المتعلم من منهجيات المشاركة فى المجال العام الذى اعتبره "هـابرمـاس" حلقة الوصل بين الدولة بمؤسساتها وتشكيلاتها الرسمية والفرد، هذا المجال العام الذى يضم آليات وتشكيلات مدنية غير رسمية تمكن الفرد من بلورة رأى عـام تجـاه مـا يطرحه النقاش العام من قضايـا وما يطرحه الجـدل القائم بين تطلعـات الأفراد وتوجهـات الدولة، بالشكل الـذي يتيح مقاسمـة المواطنين حكامهم مقاديـر سلطة وإدارة الوطن من ناحية، ومساهمـة المواطنين بردود أفعال متحضرة

فى التعبير عن آرائها إزاء ما يحدث بكل العالم.

بهذا الشكل تصبح "التربية للمواطنة" مغايرة لوضع التربية الوطنية أو القومية بصورتها الحالية والتى تركز على دعم انتماء الفرد للدولة وصياغة وعى مساند وداعم لتوجهاتها وسياساتها، الأمر الذى يجعلها أقرب إلى النشاط التعبوى، هذا النشاط الذى كان ملائماً فى حقبة الأيديولوجيات. ولا شك أن التربية العربية بشكل عام لازال يختلط عليها الأمر بين التربية المواطنية ذات الطابع التنموى فى بناء الفرد (حيث التركيز على منهجيات تمكينه) وبين التربية الوطنية ذات الطابع التعبوى (حيث التركيز على محتويات محددة ومفروضة) وتصبح فيها مؤسسات التعليم فى مصادرتها لحق الاختلاف وحرية التعبير عن هذا الاختلاف ونشره واستقطاب مؤيدين له عبر الطرق السلمية، وفى إصرارها على تنميط مخرجاتها وفق قوالب محددة سلفاً، وفى ممارستها للتلقين السياسى والثقافى مع أبنائنا وكأنهم مجموعة من الدمى يتم حشوها لتصبح هياكل جماهير تهتف للحاكم معزوفة (بالروح بالدم) لا تشل فقط هذا المجال العام المسمى بالمجتمع المدنى بتجريده من مواطنين فاعلين، بل بتحويل هؤلاء المواطنين الى عصافير محنطة.

وتتعدد مداخل الحديث عن دور تربوى بشأن الارتقاء بخصائص المواطن، وحفزه لتفعيل المجتمع المدنى ليصبح مجالاً يدافع من خلاله كل المواطنين عن حقوقهم فى حياة خلو من الاستبداد والفساد وقهر الفكر، ويمكنهم من خلاله المساهمة بفعالية فى صياغة مصير وتاريخ الوطن فى وضع متكافئ مع من يحكمون، وفى صياغة رؤى واستجابات حول ما يحدث عالمياً، هذا الدور هو ما أطلق عليه فى الأدبيات التربوية المعاصرة مصطلح "التربية المدنية" والذى يتضح من تعريفاته المتعددة تركيزه على منهجيات تفكير ومضامين وقيم جديدة تصب فى اتجاه المكون القيمى والأخلاقي والسلوكى لمفهوم المجتمع المدنى والذى ينطوى على العديد من الصفات والمهارات كالإيمان بالديمقراطية وممارستها، وبحقوق الإنسان والمواطنة، وبالثقة والتسامح والحوار السلمى والمرونة وقبول الآخرين والتسليم بحقوقهم فى ممارسة حياتهم وتكوين منظماتهم وممارسة شعائرهم وطقوسهم، وأيضاً قبول التنوع والاختلاف بين الذات وبينهم، والالتزام بالإدارة السلمية للخلاف بين مؤسسات المجتمع المدنى والدولة ....الخ.

هذا المفهوم الثرى لمصطلح التربية المدنية يتيح مداخل متعددة للحديث عن دور النظام التعليمى بشأن الاضطلاع بمسئولياته نحو كيفية تشكيله لنمط تفكير المتعلم،

ونمط أداوه المجتمعى، بما يتسق ومفهوم المجتمع المدنى.

على سبيل المثال قد يكون الحديث عن دور تعليمى بشأن الارتقاء بخصائص الإطار الثقافى مدخلاً لتحديد دوره فى بث ثقافة وقيم المجتمع المدنى، حيث يقع على عاتقه صياغة مضامين لا تعبر عن ثقافة واحدة مهيمنة، أو تسعى لتنشئة أحادية التوجه أو المضمون، أو متجاوباً مع إمكانات وتوجهات فئة أو طائفة دون سائر الفئات أو الطوائف الأخرى داخل المجتمع الواحد، أو منغلقاً أمام ثقافات شعوب ومجتمعات أخرى، وأن يراعى العديد من التوترات التى أشار إليها تقرير "اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادى والعشرين" والمعنون بالتعلم ذلك الكنز المكنون، وهى التوترات بين العالمى والمحلى، وبين الكلى والخصوصى، وبين التقاليد والحداثة، وأن يكون ثمة مضامين حول مفهوم "الهوية" لا ينطلق من أرضية التوجس والخوف، بل من موقع الثقة والطموح، ليكون موقف التعليم من هذه القضية موقف الواثق لا المذعور، وهو تحول من شأنه تحويل مسار التعامل مع ذهنية وشخصية المتعلمين من التعبئة الى التوعية والتنمية، ومن منطق الوصاية والتلقين الذى يحول أبناءنا إلى مجموعة عصافير ملونة نقدم لها الطعام والرعاية داخل أقفاصها، وعندما نفتح لها الأبواب تعجز عن الطيران فتعود طواعية إلي أقفاصها أو تدخل شرنقة التطرف والأحادية، إلي منطق التعامل المتكافئ الذى يسمح بالنقاش والحوار الهادئ سعياً لإدراك واع للذات وللآخرين، ساعتها تستطيع هذه العصافير الانطلاق بأجنحة الهوية الواثقة لا المذعورة فى فضاء واسع من هويات متنوعة، لا يشعرون إزاءها بالدونية أو بالتعالى.

وفى الكتاب الحالى كان مدخل الكاتب هو مستوى وعى طلاب المدرسة الثانوية (كمخرجات للتعليم قبل الجامعي) بمفردات ومهارات ينبغي اكتسابها من خلال التربية المدنية، وهو اختيار موفق لشريحة عمرية يمكن الحديث عندها حول مستوى وعى قد تبلور إلي حد كبير حول القضايا المطروحة على مائدة الحوار حول المجتمع المدنى، وقد قدم الكاتب تصورات بشأن تفعيل التربية المدنية داخل المدرسة بشكل عام، بناء على ما أسفرت عنه قراءة الواقع الميداني، وما كشفت عنه من فجوات وفراغات، سواء فيما يتصل بالمضامين المقدمة، أو الآليات المتبعة فى تنشئة الطلاب.

وقد أشارت قراءة محتويات الكتاب والذي كان في صورته الأولى أطروحة نال بها المؤلف درجة الماجستير في التربية (تخصص أصول تربية) إلى تمكنه من الاطلاع على الأدبيات الأجنبية في مجال التربية المدنية والمجتمع المدني بشكل واسع، ساعد

علـى ذلـك تخصصه الأصلي (تربية: قسـم اللغة الإنجليزية) حيـث استعرض منظومة المفاهيم الحاكمــة للمفهومين، مبيناً تعريفات ومقومــات كل منهما وبنيته النظرية، كمــا تعرضـ لإشكاليــات المجتمع المدني علــى المستويين العالمي والعربــي بأسلوب سهـل ومعالجة متعمقة أكدت أيضاً سعة اطلاعه على الأدبيات العربية الهامة في هذا المجال.

كمــا استعرضـ المؤلف تطور مفهوم وتاريــخ التربية المدنية عالميــاً، واستعرض هيـكلاً لهـذه التربية من أبعــاد ومؤسســات ومكونات، مركـزاً على مؤسســة المدرسة ودورهــا في مجــال التربية المدنية ضمن هذا الهيكل، ثـم تنـاول مسار التربية المدنية عالميــاً ثم مصريــاً، مستعرضـاً العديد من المشكلات والقضايا ذات المضمون التربوي والثقــافي والتي تشتبك مــع مفهوم وفلسفة التربيــة المدنية، بنفس الأسلوب البسيط المتعمق.

وفــى الدراسة الميدانية التي قــام بها داخل بعض المدارس الثانوية في محافظات الغربيــة والفيوم والقاهرة كعينات، تم تطبيق استبيــان على عدد ٥٣٨ طالباً وطالبة مــن هذه المدارسـ، ودارت محاور هذا الاستبيان حول مفـردات التربية المدنية ممثلة في الديمقراطيــة، والمجتمع المدني، والمواطنة الفعالة بشقيها آليات ومؤسسات الحكم ومسئوليــات المواطنة، والمواطنــة العالمية، بهدف الكشف عـن مستوى معرفة ووعى أفــراد العينــة بهذه المفــردات، وأيضاً مــا يختزنونه من قيـم واتجاهــات إزائها، وما يكتنـف مجتمـع المدرسة من منــاخ وممارسات ذات صلــة بنفس المفــردات، وقد أعد الاستبيــان وفقاً لما أشارت إليه الأدبيات بهذا الشــأن. وتوصل المؤلف إلي العديد من النتائج الهامة وذات الدلالة والتي تؤكد ضرورة تفعيل التربية المدنية فكراً وممارسة داخل المدرسة المصرية، ثم وضع المؤلف تصوراً لآليات هذا التفعيل، مستنداً في ذلك إلي تلـك الفجـوات والنقائص التي أفادت بها الدراسة الميدانية، وفى ضوء المنطلقات الفكريــة للتربيــة المدنية وما يحكمها من أهــداف، وأيضاً في ضوء مــا يراه ضرورياً مــن تطوير لواقع ثقافة المدرسة المصرية على مستوى مــا يحكمها من إدارة وتنظيم ومنــاخ وأساليب بيداجوجيــة وأنشطة، وكذلك في ضوء خصائصـ المعلم كما ينبغي أن تكـون وهــو بصدد القيام بدور في مجال التربية المدنيــة، ثم يضع تصوراً لمبادرة قومية في سبيل ذلك.

وفــى النهاية يعد هذا الكتــاب أول عمل علمى حول (التربيــة المدنية) فى المدرسة المصرية كنموذج له أهميته ضمن محيط التعليم العربى، فلم يكن مجرد سرداً للأدبيات

العالميــة بهذا الشــأن، أو جنح مؤلفــه إلى الكتـابة الانطباعية عــن قضـايا وإشكاليات هــذه التربية داخل المدرســة الثـانوية، بل اعتمد فى استنتـاجـاتــه إلى التعمق الميدانى كبـاحــث تربوى متمرس، ويمكن التـأكيد بجدارة الكتـاب للنشر والتداول لجملة مبررات منهــا ما يتصل بالشـكل حيث سلاسة وعمق الصياغة تجعله كتابــاً ثقافياً لا يقتصر على دائرة التخصص التربوي، وتنـاوله لقضية من القضـايـا الحيوية والمطروحة بقوة في سـاحــة التعليم الذي جاء الاهتمـام بشــأن إصلاحه وإصلاح مضامينه وأدواره في قلــب المبـادرات المطروحة للإصلاح السيـاسي العربي واحتشاده بـالعديد من القضـايـا والمفـاهيم والإشكاليات والموضوعات التي تصب في مجال نشر ثقـافة المجتمع المدني وحقوق الإنسان والمواطنة .

د. أحمد يوسف سعد

مقدمة المؤلف

يشهد تاريخ البشرية أن ما حاق بالأمم والشعوب من كوارث ومحن، وما استبد بها من أزمات ومشكلات، وأزمة العراق- بل وما ينتظر أمتنا كلها، مازال ماثلا أمام الأعين- مازالت، كان في معظمه ناتجاً عن الانفراد بالسلطة، وغياب مشاركة المواطنين السياسية والاجتماعية، وإحجامهم عن المشاركة في صنع القرار؛ ولذلك فقد غدت مشاركة المواطنين في إدارة شئون بلادهم هي الضمانة الوحيدة لترشيد السياسة العامة وصواب القرار السياسي وحكمته وتحقيقه للصالح العام. ويؤكد الواقع العالمي أنه كلما اتسع نطاق المشاركة كان ذلك ضماناً للاستقرار والتنمية، وأن تقدم المجتمعات مرهون بمشاركة وفعالية كل القوى التي تؤلف هذه المجتمعات: حكومية كانت أم مجتمعية، مؤسسية أم فردية، رسمية أم تطوعية، إذ لا يمكن أن يتقدم مجتمع تكون التنمية فيه منوطة بالدولة والجهاز الحكومي فقط، دون مشاركة أفراد هذا المجتمع، ودون أن يكون الصالح العام مسئولية الجميع.

وعوضاً عن تحقيق مشاركة المواطنين السياسية والاجتماعية للصالح العام المتمثل في تقدم المجتمع ككل، فإنها وفي الوقت نفسه تعتبر شرطاً لازماً لتحقيق العدالة الاجتماعية، وهو ما يعني أن التمكين السياسي ضرورة للتمكين الاجتماعي والاقتصادي؛ ولذلك فإن مفهوم التمكين -الذي ظهر في أدبيات التنمية البديلة بعد فشل نظريات التنمية التقليدية في علاج الفقر والتهميش- يرفض أية أسباب مادية أو فلسفية لاستبعاد قطاعات كبيرة من مواطني أي مجتمع من عمليات التنمية، ويشدد على أن الفقراء فقراء لأنهم يفتقدون مدخل الوصول إلى هيكل القوة في المجتمع، ويؤكد أنصار هذا المدخل، تبعاً لذلك، أن القضاء على الفقر والتهميش يستلزم أن يكون لدى الفقراء القوة لدفع النظام لاستحضار حاجاتهم والعمل على تحقيقها أكثر من الاهتمام بحاجات ورغبات النخبة الغنية[1]، وهو ما يشدد على مزيد من فعالية

ومشاركة المواطنين السياسية والاجتماعية والمدنية. وإذا كانت مشاركة المواطنين ضرورية لتحقيق تقدم المجتمع ودمج كل قطاعاته في عمليات التنمية وحسن توزيع ثمار هذه التنمية، فإنها إلى جانب ذلك تحقق فوائد عديدة من أهمها أنها تؤدي إلى فتح قنوات الاتصال والتفاهم بين الحكومة والشعب؛ بما يدعم الرقابة الشعبية ويثري الفكر الحكومي.

لذلك جاء تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٠ الذي نشره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP مؤكداً على العلاقة المتبادلة بين إدراك وممارسة حقوق ومسئوليات المواطنة من جانب، وتحقيق التنمية المتكاملة من جانب آخر(٢)؛ ولذلك أيضاً جاء تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢ مشدداً على العلاقة الوثيقة بين التنمية الإنسانية بشتى جوانبها وحقوق الإنسان(٣)؛ ولذلك كان المد الديمقراطي هو الوجه الآخر لعملة العولمة، فمن تبعات العولمة – إلى جانب حرية السوق وسقوط الحواجز أمام البضائع – حدوث موجة ذات طابع عالمي من التحول الديمقراطي، وهو ما حدا بالبعض إلى وصف العولمة بـ "عولمة الديمقراطية" ووصف العصر الراهن بـ "عصر الديمقراطية"(٤).

وفي مقابل ذلك نجد أننا "حين نثير مشكلة الديمقراطية في الوطن العربي، فنحن في الواقع نتصدى للسبب الرئيسي للتخلف"(٥). فموجة التحول الديمقراطي، تلك التي شهدها – ويشهدها – العالم، والتي طورت نظم الحكم في معظم بلدان أمريكا اللاتينية وشرق آسيا في الثمانينيات وبلدان شرق أوربا وبلدان عديدة في وسط آسيا في أواخر الثمانينيات وأوائل التسعينيات، لم تصل بعد إلى البلدان العربية، بل ومازالت بعيدة عن التحقق، حتى على المدى البعيد. والإنسان العربي – نتيجة لغياب الديمقراطية – يعاني من "حالة اغتراب وعجز في علاقاته بالمؤسسات والمجتمع والنظام العام، بعد أن تحولت هذه كلها إلى قوة مادية ومعنوية تستعمله وتعمل ضده بدلاً من أن تستعمل لصالحه ومن أجل تحسين أوضاعه"؛ وتبعاً لما أصاب الفرد أصبح المجتمع نفسه عاجزاً عن تسيير أموره فاقداً الفعالية في مقابل حكومة تستأثر بكل أشكال الفعل(٦). وقد نتج عن ذلك مجموعة من الظواهر من أبرزها: شيوع اللامبالاة السياسية بين الجماهير، وبروز ظاهرة الاغتراب على المستويين الفردي والجماعي، وظهور الثقافات المضادة للدول التسلطية، وازدياد حركيتها وفعاليتها الاجتماعية وقدرتها على تعبئة الجماهير، وظهور تيار علماني مضاد للدولة التسلطية يسعى إلى الديمقراطية(٧)، إضافة إلى أن المشكلة الأم التي تعانى منها مجتمعاتنا العربية والإسلامية – والتي

لصقت بشكل لا يمكن الفكاك منه بالإسلام وهو منها بريء – وهى الإرهاب ترجع في الأساس وقبل كل شئ إلى تضييق هامش مشاركة المواطنين وغياب القنوات الشرعية لهذه المشاركة.

وما كان من ذلك كله إلا أن وجدت المجتمعات العربية نفسها أمام أزمة حقيقية في المشاركة من أهم مظاهرها: حالات السلبية واللامبالاة والفراغ السياسي، وانخفاض درجة المشاركة السياسية، وضعف الثقافة السياسية والانتماء والوعي بالقضايا السياسية المعاصرة، والغموض الفكري، وغياب الحد الأدنى من الثوابت، وضعف القدرة على الاختيار، وسهولة التعرض للاستقطاب(٨)، وقد كان من نتائج ذلك أيضاً أن أصبحت الرغبة في الهجرة – وما يرتبط بها من استنزاف للعقول وضعف في الانتماء – متفشية بين قطاعات كبيرة من شبابنا؛ وهو ما يمكن تفسيره بانتشار الإحساس بالعجز بين الشباب، وانعدام القدرة على التأثير في السياسة والمجتمع، أو إحداث التغيير(٩).

من ذلك ومن استقصاء الواقع العربي يمكن القول، دون مبالغة، أن تفعيل فكرة المواطنة الديمقراطية الحقوقية الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية، وحث مشاركة المواطنين بكل أشكالها ومستوياتها يمثل الحل الناجز والعلاج الناجع لكل مشكلات مجتمعاتنا السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، الداخلية والخارجية؛ بل ويمثل كذلك حلاً وعلاجاً لكل مشكلات وأزمات أمتنا؛ إذ أن معظم هذه المشكلات، إن لم يكن كلها، ناتج عن تهميش المواطنين وتغييب أدوارهم ومصادرة حقوقهم ومسئولياتهم وانتقاص مواطنيتهم.

ومن الثابت بعيداً عن أهمية مشاركة المواطنين أن الفرد لا يولد مزوداً بالحقائق والمسئوليات الملازمة للمواطنة الديمقراطية؛ ولعل هذا ما جعل الأولجاركيين في أول تجربة ديمقراطية حديثة [الولايات المتحدة] من أمثال السكندر هاملتون Hamilton يفضلون حكم النخبة وتغييب دور الجماهير، ومن هنا كانت نشأة التعليم العام، كما دافع عنه توماس جيفرسون Jefferson، من أجل الإعداد للمواطنة، وتعليم المواطنين الحرية التي – رغم أنهم يولدون مزودين بها – لا تأتي بالمصادفة، وإكسابهم المسئولية، التي لا تتأتى لأحد بالفطرة هي الأخرى. وهذا نفس ما ذهب إليه ألكسيس دي توكفيل Tocqueville من أن الديمقراطيات في حاجة إلى التلمذة على الحرية Apprenticeship of liberty، التي يعتبرها من أصعب وأهم أنواع التلمذة؛ حيث يرى أن كل جيل يعتبر بمثابة شعب جديد يجب أن يكتسب المعارف والمهارات والميول

– "عادات العقل والقلب" – الضرورية للديمقراطية والمشاركة؛ فالديمقراطية "ليست آلـة تسـير من تلقاء ذاتها"، بل لابد من رعايتهـا وتعهدهـا عن طريق الكلمة والدراسة وقوة المثال(١٠).

وقـد أدى ذلـك إلى تأكيد دور التربية المدرسية في الإعداد للمواطنة، وها هو سودر Soder يدافـع عن افتراضات ثلاثة. أولاً: أننا لا نولد مزدوين بمعرفة عملية بحقوقنا ومسئولياتنـا كمواطنـين في مجتمع ديمقراطي، فتلك أمور يجـب تعلمها إذا كان لأي شعـب أن يحكـم نفسه بشكل ينم عن الحكمة، وثانياً: أن المكان الذي يتم فيه تعلم تلك الأمـور هـو المدرسة، وثالثاً: أنـه يتحتم في هذه الحالـة إعداد المعلمـين للوفاء بهذه المهمـة(١١). ومـن هذا المنطلق أيضـاً يضع سيزر Sizer الوظيفـة المدنية للمدرسة في مقدمة الوظائف الأخرى(١٢).

ومـن ثم فلم يكن مـن المستغرب أن تهيمن أسئلة المواطنة والديمقراطية والتعددية الثقافيـة علـى المناقشـات الدائرة حول العـالم عن الإصـلاح التعليمـي(١٣)؛ حتى أن المنظمـات الدوليـة تبنت هـذه القضايا؛ ومن ذلك أن طالبـت المفوضية العليا لحقوق الإنسـان التابعة لـلأمم المتحدة في إعلان فيينا الصـادر في ١٢ يوليو ١٩٩٣ – عقد الأمم المتحـدة لتعليم حقوق الإنسـان – بتضمين حقوق الإنسـان والقانون الإنساني والديمقراطيـة وسيـادة القانون والسلام الاجتماعي والتنميـة والعدل الاجتماعي في مؤسسـات التعليـم الرسمية وغـير الرسمية(١٤)، ومن ذلك أيضـاً أن جاك ديلور، عندما يعرض في تقرير اللجنة الدولية لتربية القـرن الحادي والعشرين للقيم اللازم دعمها مـن خـلال المؤسسـة التعليميـة، نجدهـا تتمركز حـول الوعـي بالآخريـن، والحقوق الإنسانية، والمسئولية الاجتماعية، والإنصـاف الاجتماعي، والمشاركة الديمقراطية، ومراعـاة الفـروق الفردية والثقافيـة، والتعددية والتسامـح، وروح المبادرة والتطوع والتعاون(١٥).

وقد استشعرنا في مصر حتمية قيام التربية المدرسية بدورها في الإعداد للمواطنة الديمقراطيـة والمسئوليـة الاجتماعية، حيث جاء في مؤتمـر التربية المدنية في مصر الـذي عقـد في ٢٦ ينايـر ١٩٩٨ أن "اكتساب الطـلاب لقيم المواطنـة وممارستها في ظـل المستجـدات العالميـة يعتـبر قضية أمـن قومي"، وتأكـدت هذه الفكـرة في ندوة التعليم وتنمية المواطنة في الألفية الثالثة المنعقدة في القاهرة في الفترة من ٢٥:٢٧ يونيو ٢٠٠٠، حيث تقرر أن التربية المدنية بما هي إعداد للمواطنة الديمقراطية الفعّالة والمشاركة المدنية والمسئولية الاجتماعية تعد وسيلة التربية لمواجهة أزمة المشاركة

التي تعاني منها مجتمعاتنا العربية وتحقيق طموحات النهوض والارتقاء. وفي نفس هذا الاتجاه جاءت الأوراق التي قدمت لمؤتمر حول التربية المدنية في الوطن العربي، عقد في عمان بالأردن في الفترة من ١ إلى ٤ نوفمبر ٢٠٠٢ بمشاركة دول عربية كثيرة، وبعض المنظمات الأجنبية العاملة في مجال التربية المدنية، مشددة على ضرورة تفعيل دور المؤسسة التعليمية في الإعداد للمواطنة الديمقراطية[١٦].

وانطلاقاً من هذا الفهم للواقع العالمي والعربي، وانطلاقاً من هذه الرؤية لطبيعة الإنسان ودور التربية، تحددت مبررات الدراسة الحالية فيما يلي:

١- هناك اتجاه متنام في دول العالم المختلفة، كما اتضح من الدراسات السابقة، نحو إشراك مؤسسات التعليم في عملية الإعداد للمواطنة والمسئولية الاجتماعية والتعددية الثقافية، وهو ما يجدر بنا في مصر والعالم العربي التجاوب معه.

٢- هناك حاجة ماسة لدينا في مصر والعالم العربي إلى تلمس سبل دعم مشاركة المواطنين السياسية والاجتماعية، وتوسيع دائرة الفعل الاجتماعي، وتحويل الديمقراطية والمواطنة إلي حقيقة واقعة، ولعل ما حدث في العراق وما ينتظرنا جميعاً نتيجة لغياب الديمقراطية والمواطنة ومحاولات التدخل الأمريكية في الشأن الداخلي العربي وكسر الإرادة العربية تحت مبرر غياب الديمقراطية أبرز دليل على هذه الحاجة، والتربية المدنية هي وسيلتنا لذلك.

٣- تحظى مرحلة التعليم الثانوي بأهمية خاصة؛ وذلك لأنها تمثل مرحلة النضج والنهاية للتعليم قبل الجامعي المشترك والعام، بمعنى أن ما لا يتعلمه الطالب في هذه المرحلة لن يتعلمه بعد ذلك، حيث تتسم الدراسة الجامعية بالتخصص والنزعة الأكاديمية، وهو ما يستلزم تفعيل دور المدرسة الثانوية في الإعداد للديمقراطية بأبعادها وأشكالها المختلفة.

٤- جاء في منطلقات تطوير التعليم الثانوي - المنتظر - ضرورة إعداد الطلاب للمواطنة الإيجابية المسئولة، وذلك عن طريق إعداد "المواطن الذي يتصف بالقيم الدينية والوعي بالمتغيرات العالمية والمحلية، الذي يعرف حقوقه وواجباته ويتدرب على ممارسة الديمقراطية.. والمشاركة الإيجابية"[١٧]، وإذا كان هذا مطروحاً على أجندة تطوير التعليم الثانوي، فإن الدراسة الحالية تصب في اتجاه تحقيق هذه الضرورة والتجاوب مع هذا المطلب.

ولما كانت التربية المدنية هي الرد التربوي على هذه المطالب السياسية والاجتماعية والثقافية التي عرضناها، فقد تحددت مشكلة الدراسة في سؤال رئيسي

حــول التصور المقترح للنهوض بالتربية المدنية بالمدرسة الثانوية العامة في مصر، الأمـر الذي يدفعنــا لمناقشة العديد من القضايا ذات الصلــة كمفهوم المجتمع المدني، ومفهـوم وأبعـاد ومكونــات ومؤسسات التربيــة المدنيــة، وواقع التربيــة المدنية في المدرســة المصرية، ذلك كله بغيــة الوصول إلى آليات لتفعيل هـذه التربية والنهوض بها.

ولا يسعنــي في نهايــة هذه المقدمـــة إلا أن أتقـدم بوافر التقديــر إلى مركز القاهرة لدراســات حقـوق الإنسان لما يقوم به من جهد لنشر ثقافتي المجتمع المدني وحقوق الإنسان – اللذين نعول عليهما كثيراً في النهوض العربي المرتقب – والذي جاء تبنيه لنشر هذا الكتاب حلقة من حلقات هذه الجهـود. كما أتقدم بوافر الشكر للدكتور أحمد يوسـف سعد الذي تحمس لترشيح الكتاب لمركـز القاهرة وأعاد هيكلتــه من صورته الأكاديميــة كرسالــة ماجستـير إلى صورته التي بين أيديكم ككتــاب ثقافي في الشأن المجتمعــي ككل. وقبل هذا وذاك أعلن عن عظيم تقديري وامتناني إلى أستاذي الأستاذ الدكتور حسن عبد العال أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة طنطا الذي أشرف على إتمام هذا العمل فكان خير مشرف ونعم رفيق.

مراجع المقدمة

(١) أماني مسعـود الحدينـي (١٩٩٩)، المهمشون والسياسـة في مصر، مركز الدراسـات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، ص ٤٢- ٤٤.

(2) Brauer, D. (2000). Human Rights and Human Development. Development and Cooperation, September /October,2000, P 7.

(٣) برنامـج الأمم المتحدة الإنمائي-الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي (٢٠٠٢)، تقرير التنميـة الإنسانية العربية ٢٠٠٢ خلق الفرص للأجيال القادمة، منشورات الأمم المتحدة، المكتب الإقليمي للدول العربية-برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، عمان الأردن، ص ٣.

(٤) حسنين إبراهيم توفيق (١٩٩٩)، العولمة: الأبعاد والانعكاسات السياسية، عالم الفكر، المجلد ٢٨، العدد ٢ ، أكتوبر/ديسمبر ١٩٩٩، الكويت، ص ١٩١.

(٥) السيـد ياسين (٢٠٠١أ)، المواطنة في الخطاب القومي العربي، جريدة الأهرام، نوفمبر ٢٠٠٢ ، ١٥ مارس، ٢٠٠١، ص ١٥.

(٦) حليم بركات (١٩٩٩)، المجتمع العربي في القرن العشرين، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٢٠-٩٢٢.

(٧) السيـد ياسـين (١٩٩٢)، مستقبل العمل المدني: الأزمة الثقافيـة ومستقبل المجتمع المدني، ندوة بيروت "المجتمع المدني في الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٢-٧٩٣.

(٨) الهام عبد الحميد فرج (٢٠٠١)، المناهج الدراسية والوعي الاجتماعي والسياسي للمرأة في مصر، التعليم ومستقبل المجتمع المدني، مركز الجزويت الثقافي، المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية، الإسكندرية، ص ١١٠-١١١.

(9) Branson, M. S. (2002). Civic Education: An International Perspective, a paper presented to The Arab Civitas Conference, Amman, Jordan, November 2, 2002, P 7.

(10) Barber, B. (1997). Education for Democracy. The Public Purpose of Education and Schooling. San Francisco, Jossy-Bass publishers, PP 26-27.

(11) Soder, R (1997). Democracy – Do We Really Want It? The Public Purpose of Education and Schooling. San Francisco, Jossy-Bass Publishers, p 85.

(12) Sizer, T. R. (1997). The meaning of Public Education and schooling. The Public Purpose of Education and Schooling San Francisco, Jossy- Bass publishers, P 37

(13) Torres, Carlos Alberto (1998), Democracy, Education and Multiculturation: Dilemmas of Citizenship in a Global World, Comparative Education Review, Vol. 42, No. 4 November 1998, P 421.

(14) Spring, J. (2000). The Universal Right to Education: Justification, Definition and Guidelines. Mahwah (USA), Lawrence Erlbaum Associates, P 78.

(١٥) جاك ديلور (١٩٩٨)، التعليم ذلك الكنز الكامن، ترجمة عبد الحميد، دار النهضة العربية ،القاهرة، ص ٦-٣٠٧.

(١٦) كمـــال مغيث، منى درويش، التربية المدنيـــة في الوطن العربي: قضايـــا واشكاليات، القاهرة: الشبكة العربية للتربية المدنية، ٢٠٠٣.

(١٧) وزارة التربيـــة والتعليم، البنك الدولي – وحدة التخطيط والمتابعة – مشروع تحسين التعليم الثانـــوي (٢٠٠٠)، خمس سنوات علي طريق تطوير التعليـــم الثانـوي في مصر (١٩٩٧-٢٠٠١)، وزارة التربيـــة والتعليـــم ،البنك الدولي-وحـــدة التخطيط والمتابعة-مشـروع تحسين التعليم الثانوي، القاهرة، ص ١٦.

الفصل الأول

المجتمع المدني عالمياً وعربياً
الإطار المفاهيمي وإشكاليات الواقع

سوف يعمد المؤلف في هذا الفصل أولاً، وقبل الخوض في موضوع المجتمع المدني، إلى تقصي الواقع العالمي ومستجداته التي تستحث مشاركة المواطنين على جميع المستويات وتفعيل مقولات المجتمع المدني والمواطنة والديمقراطية، ثم الواقع العربي الذي تغيب عنه شمس الديمقراطية ويهمش أفراده وشعوبه وتنتقص مواطنيتهم، وذلك لتأكيد حتمية دعم تلك المقولات عربياً. وبعد ذلك يعرض لتاريخية المفهوم والمنظومة المفاهيمية التي انبثق منها، وذلك قبل تبني تعريف للمفهوم انطلاقاً من حقيقة أن التعريف الحالي للمفهوم ليس سوى واحدة من مراحل تطوره، ولأن اختزال المفهوم إلى مجرد المنظمات غير الحكومية يعتبر قفزا على المراحل يضيع كثيراً من المراحل السابقة الضرورية لتكون مجتمع مدني حقيقي، والضرورية كذلك لتوطين تلك المنظومة المفاهيمية كاملة في التربة العربية. وبعد ذلك سوف نعرض لآخر تجليات المفهوم المعاصرة وهو المجتمع المدني العالمي - باعتباره هو أيضاً إحدى مراحل تطور المفهوم - لما يمكن لهذا المجتمع أن يسهم به في مناصرة قضايانا في مقابل المجتمع السياسي العالمي الذي بات يناصبنا العداء، يلي ذلك وفي ضوئه الوقوف على مقومات المجتمع المدني. وحتى لا يساء فهم طبيعة العلاقة بين الدولة والمجتمع المدني سوف نخصص جزءا موجزا للوقوف على حقيقة تلك العلاقة. وعند هذه النقطة وفي ضوء ذلك كله نكون في وضع يمكننا من العودة إلى التاريخ العربي لاستيضاح ما إذا كان هذا التاريخ قد عرف هذا المجتمع أو حتى صيغا مماثلة. وقبل

أن نخلص إلى بغيتنا من هذا الفصل، وهي الخلوص إلى السمات الأساسية لمواطن هذا المجتمع، وهو ما سينطلق منه العمل التربوي في الفصل التالي، سوف نعود بشيء من التفصيل إلى اثنين من مقومات المجتمع المدني – الثقافة المدنية والديمقراطية – وذلك لأهميتهما كبنية تحتية للمجتمع المدني من جانب وأهمية العمل التربوي فيهما من جانب آخر.

أولاً: إشكاليات الواقع العالمي

لقد بات من المؤكد أن تقدم الأمم ورقيها، وصنع التغيير وتصحيح مساراته، وإحداث التنمية الشاملة، وتحقيق العدالة الاجتماعية والاقتصادية، يستلزم تفعيل كل طاقات هذه الأمم: مادية كانت أم بشرية، وتجنيد كل قطاعاتها: حكومية كانت أم مجتمعية: مؤسسية أم فردية، رسمية أم تطوعية. فلم يعد من الممكن الحديث عن تقدم أو تنمية تصنعها الأجهزة الحكومية وحدها بمعزل عن مشاركة المجتمع بمؤسساته التطوعية ومبادرات مواطنيه الفردية والجماعية، ودون حث كل الإسهامات الممكنة لكل فئات المجتمع المختلفة، وهذا ما يشدد عليه[١] من أن عصر العولمة لم يعد عصر الأبطال والزعامات، ولكن عصر الشعوب والتضامن والحلول الحوارية والتوفيقية بين الواقع والممكن وعصر المنظمات غير الحكومية، إنه باختصار عصر نوع جديد من السلطة، حيث ينتقل العالم من السلطة الهرمية المطلقة إلي أساليب جديدة تفاوضية أفقية وليست عمودية "أساليب أكثر تحضراً ولكن أشد تعقيداً" فعصر العولمة ليس عصر الدولة التي تطال سلطتها كل شئ وتستأثر بكل أشكال الفعل العام. وبالطبع تحتاج أساليب السلطة الجديدة هذه إلي ثقافة جديدة، بما تتضمنه كلمة ثقافة من مؤسسات وعلاقات وقيم واتجاهات وتخصيص للأدوار، كما سيأتي لاحقاً.

وبعيداً عن المفاهيم و التعريفات التي تتخذ موقفا عدائياً متشككاً من العولمة مثل تلك التي تعتبرها فعل اغتصاب ثقافي وعدوانا رمزيا علي سائر الثقافات، وأنها رديف الاختراق الذي يحدث بالعنف المسلح، فتهدد سيادة الثقافة في المجتمعات التي تبلغها[٢] والتي ترى فيها تهميشاً وتضييقاً علي الثقافة الوطنية واللغة الوطنية لحساب ثقافة ولغة المنتجين للعولمة واعتداءً علي سيادة الثقافة علي إقليمها، يمكن النظر إلي العولمة كما فعل البعض باعتبارها "اختزالاً reduction لوقت وجهد وتكلفة نقل الأشياء من مكان لآخر على سطح الكرة الأرضية، أي اختزال الحدود الطبيعية والسياسية إلي حد كبير أو إزالتها تماما، ويمكن تصنيف الأشياء التي يتم

نقلها عبر هذه الحدود المزالة إلي ثلاثة أنواع: المعلومات (بمعناها الضيق وكذلك الأفكار والاتجاهات ..الخ)، والبضائع، و الناس، ومما لا شك فيه أن النوع الأول هو الأسهل في نقله والأصعب في ضبطه من جانب الدول"[٣]، فالعولمة في حقيقتها تتعلق بالتحول في الزمان والمكان، وتحويل السياقات المحلية، بل والشخصية للخبرة الاجتماعية[٤]، ومثل هذه التعريفات تحمل نظرة متفائلة تجاه العولمة ترى فيها ديناميكية جديدة تبرز داخل دائرة العلاقات الدولية من خلال تحقيق درجة عالية من الكثافة والسرعة في عملية انتشار المعلومات والمكتسبات التقنية والعلمية للحضارة يتزايد فيها دور العامل الخارجي في تحديد مصير الأطراف[٥].

وفي هذا الاتجاه نفسه يذهب السيد ياسين إلي أن للعولمة بعدين: بعد المكان وهو بعد الامتداد في كل أنحاء العالم، وبعد تعمق العمليات الكونية بمعني أنها تتضمن تعميقا في مستويات التفاعل والاعتماد والتبادل بين الدول والمجتمعات، ويتمثل جوهر عملية العولمة في سهولة حركة الناس والمعلومات والسلع والأفكار والخدمات والمؤسسات بين الدول علي النطاق الكوني[٦]، فالعولمة – إلي جانب نشرها للتكنولوجيا الحديثة وتوسيع نطاق سوق البضائع والاقتصاد ليشمل العالم بأسره – تنقل المعلومات والأفكار والاتجاهات والمذاهب، وبالطبع ستكون الغلبة والسيطرة لأفكار ومذاهب منتجي العولمة؛ ولذلك يذهب الكثيرون إلى اعتبار العولمة سيطرة الاتجاهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية الغربية على شعوب العالم الثالث"[٧]، وإذا كان هذا المفهوم الأخير للعولمة يحمل مضامين سلبية بالنسبة لشعوب العالم الثالث التي ستفقد هويتها وسيعيش أبناؤها في غربة داخل بلادهم، إلا أنه في الوقت نفسه يحمل مضامين إيجابية، فليس "كل ما يأتي به الغرب بالضرورة لا يسر القلب"، وليس كل ما تهب به رياح العولمة من أفكار ومذاهب رديئا وسيئا، فالعولمة شأنها شأن أية ظاهرة أخرى تحمل فوائد ومثالب، وقد أفرزت العولمة متغيرات كثيرة اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية سوف تؤثر دون شك على جميع الدول وبخاصة النامية منها، وبالطبع لا تقع كل هذه المتغيرات في حساب السلب.

إن الواقع العالمي ينم بوضوح عن أن العولمة من الناحية الاقتصادية تسعي إلي تسييد نظام اقتصادي واحد، وهو نظام السوق الرأسمالي بأعتباره النظام الاقتصادي الأمثل القادر علي تحقيق التقدم وتحسين الأوضاع الاقتصادية، وتستخدم العولمة لذلك آليات من أهمها البنك والصندوق الدوليين، وغيرها من المؤسسات الاقتصادية

الغربية التي تروج لنظام السوق باعتباره الوصفة الناجعة لكل المشكلات الاقتصادية. وبعيداً عن المفاضلة بين النظم الاقتصادية فإن التحول إلى نظام السوق الرأسمالي – كما تروج له المؤسسات المالية والاقتصادية الغربية والدولية – يستلزم حدوث انحسار في دور الدولة في تحديد نمط التنمية وتخطيطها، وكذلك تراجعاً في دورها الذي طالما لعبته في دعم البرامج الاجتماعية من تعليم وصحة وإسكان... إلخ، وأيضاً إضعافاً لدورها في مساعدة الفئات والقطاعات المحرومة، وهذا بالطبع يتطلب أدواراً جديدة للأفراد والمجتمعات والمنظمات التطوعية لملء الفراغ الذي يحدثه تراجع الدولة عن سابق أدوارها وللتعويض عنها. فالعولمة الاقتصادية أدت بالدول النامية إلى الأخذ بنظام السوق وإعمال آليات المنافسة وتقليل النفقات الحكومية، وهو ما يستلزم بالطبع تخصيصاً جديداً لأدوار المواطنين والمجتمعات والتجمعات التطوعية.

وهذا التأثير الاقتصادي للعولمة لا يقف عند حد الدول النامية التي تبنت نظام السوق بل تجاوزها ليطال الدول المتقدمة، فها هي الدول التي كانت تعرف باسم دول الرفاه Walfare State ومنها إنجلترا أخذت تتخلى عن دورها الاجتماعي التلطيفي المتمثل في التقليل من الأضرار التي يسببها اقتصاد السوق التنافسي[٨]. وقد تطلب ذلك دوراً جديداً للمجتمع والأفراد والمنظمات غير الحكومية، وهو ما أسماه توني بلير "الطريق الثالث" الذي يقوم على العكس من الدولة والسوق على التكافل الاجتماعي وقيم المبادرة الفردية والجماعية والعمل المشترك[٩]. ويمكن إجمال المقولات الأساسية للطريق الثالث على أنها: استقلالية الفعل الفردي، ولا حقوق بلا مسئوليات، ولا سلطة بلا ديمقراطية، والتعددية العالمية، والمحافظة الفلسفية[١٠]. ومما تجدر ملاحظته أن التحولات الاقتصادية في الحالتين – الدول النامية والمتقدمة – تتطلب نفس العلاج: تخصيص أدوار جديدة للمواطنين والمجتمعات في مقابل الدولة.

وإذا كان بلير وحزب العمل الجديد في إنجلترا قد ابتكروا مفهوم الطريق الثالث، فإنه وعلى الجانب الآخر من الأطلنطي ظهر مفهوم مماثل وهو المجتمعاتية Communitarianism، مؤداه أن المجتمع الغربي الحديث فقد الإحساس بالتكافل الاجتماعي والأبعاد المجتمعية التي يمكن أن توحد الناس حول تصور معين للخير good، حيث إنه في المجتمع القائم على أساس الحقوق يأتي الفرد أولاً وليس المجتمع، وحقوق الفرد باعتبارها طبيعية، أي جزءا من الفرد، تكون قوية وأساسية وسيدة الموقف، في حين أن الأمور المتعلقة بالمجتمع، بما في ذلك حقوق الجماعة والتزامات

المواطنـة، تكـون ضعيفة ومشتقة، علـى اعتبار أنها ليست جـزءاً طبيعياً من الفرد بل جـزءاً مكتسباً ومزيفاً(١١)، ومن ثم فقد جاءت المجتمعاتية مؤكدة على ضرورة إيجاد توازن بين الحقوق والمسئوليات، إذ يرون أن الفردانية الليبرالية كانت قاتلة للمجتمع نتيجـة تركيزهـا المفرط علـى الحقـوق الفردية وتجاهلهـا للواجـب والمسئولية نحو الآخريـن(١٢). وهذا نفس مـا تؤكده لجنة إدارة شئون المجتمـع العالمي" بالحاجة إلى اقـتران الحقوق بالمسئوليـات، إذ لا يمكن المحافظة على الحقوق على المدى البعيد إلا إذا تمـت ممارستها بصورة مسئولة(١٣). لقد أثر الفكر المجتمعاني الجديد – الذي انتشر علـى يد نبي المجتمعاتية اتزيوني Etzioni – علـى كثير من الفردانيين المغالين من أمثال جون رولز وجون جراى في اتجاه دعم كثير من المجتمعاتية وقليل من الفردانية؛ وهـو مـا أدى إلى نشوء ما اطلـق عليه الليبراليـة المجتمعاتيـة Communitarian liberalism التـي نـادت بتنقيح الفكـر الليبرالي بأبعاد مجتمعية تحـد من فردانيته الفجة.

علـى أن ذلـك لا يعني تراجعاً عن الفلسفة الليبراليـة الفردانية، بل على العكس من ذلـك، يمثل تعميقاً لهذه الفلسفة، حيث تقـول الليبرالية الجديدة، وبما يصب في اتجاه دعم المجتمع المدني، بأن المجتمع ليس في حاجة إلى حكومة ممتدة من أجل تماسكه وتحقيـق أهدافـه، فالمجتمع عندهم عبارة عـن كيان عضوي يقوم علـى فكرة التآزر العضوي، الذي يعني أن الأفراد قادرون على تنظيم أنفسهم وتحقيق أهدافهم وأهداف المجتمع، ومما يرتبط بذلك على الصعيد الاقتصادي، تقهقر نموذج دولة الرفاه، وتراجع النظم الاشتراكية الديمقراطية، وتخصيص مزيد من الأدوار للمجتمع المدني(١٤).

إن النقائـص التـي ظهرت في النظرية الليبرالية الغربية، مـن مشكلة تذرير الأفراد Atomization، التي تعنى نشوء ثقافات فردية مغتربة، إلي مشكلة تضاؤل الاعتماد المتبادل والتعاون غير القائم على الربح، ومشكلة تدني المسئولية الاجتماعية وغيرها، ربمـا يمثل نقضاً لمقولة نهايـة التاريخ لفوكوياما، تلك التي تقـول بأن الديمقراطية الليبراليـة الغربية تشكل نقطـة النهاية في التطور الأيديولوجـي للإنسانية والصورة النهائيـة لنظـام الحكم البشري؛ وذلك لخلوها مـن التناقضات الأساسيـة، وإعمالها لمبـدأي الحريـة والمساواة، وبخاصـة بعد هزيمـة الأيديولوجيات المنافسـة. إن هذه النقائـص التـي برزت في النظرية الليبراليـة توحي بضرورة العمل علـى إيجاد شكل جديد للمجتمع يقوم على اقتسام السلطة وصنع القرار، شكل أرقى من هذه الديمقراطية الليبراليـة التي تسيطـر عليها النخب وتهمش فيها الجماهير، شـكل يقوم على توسيع

نطاق المشاركة ودمج المهمشين والمغيبين[١٥].

أمـا من الناحيـة السياسية، فللعولمة تأثيرات لا يخطئها إلا غافل، وأبرز تأثيراتها في هـذا الصدد هي الديمقراطية التي يقول البعض بأنها الوجه الآخر لعملة العولمة، إذ أن العولمـة ليست مجرد حريـة السوق وسقـوط الحواجز أمام البضائـع كما يحلو للبعض - وبخاصة في الدولة النامية ومنها العربية بالطبع - التبشير به، إذ نجد أن لسان حال قيادات عربية كثيرة يقول نعم للعولمة إذا كانت تعني الحرية الاقتصادية وتشجيع الاستثمارات الأجنبيـة وتصفية القطاع العام، وتحالف سماسرة الداخل مع كبار المضاربين في الخارج، أما إذا كانت تعني الديمقراطية واحترام حقوق وحريات المواطنين وتقليص سلطة الدولة والتدخل للدفاع عن حقوق الأفراد فلا[١٦]؛ متجاهلين أن من أهم مظاهر العولمة ومن تبعات النظام العالمي الجديد حدوث موجة ذات طابع عالمـي من التحول الديمقراطي Democratization والاتجاه نحو السوق الحر، ففي الفترة من ١٩٧٤ تحولت أكثر من ستين دولة من أنظمة شمولية إلى أنظمة ديمقراطية (ولـو شكليـاً)، حتـى أصبحـت ظاهـرة التحـول الديمقراطي مـن المفاهيـم الأساسية المصاحبة لظاهرة العولمة.

ويعـود الفضـل في عولمـة قضية الديمقراطيـة وحقـوق الإنسان، ولـو جزئياً إلى، ثـورة الاتصال، إذ لم يعد بمقـدور النظم السياسية مهما بلغت درجة تسلطها أن تخفي ممارستهـا أو تحجب الحقائق عن العـالم الخارجي المتربص[١٧]، ولا يجب أن نغفل أن الديمقراطيـة هـي أقـدم وأبرز أشكال مشاركـة المواطنين. وإذا كانـت العولمة بدعمها لقضيـة الديمقراطية تؤثر علـى العالم النامي في اتجاه دعم مشاركة المجتمع وأفراده في عملية صنع القرار ورسم السياسات العامة، فإنها مطلوبة وبقوة في الدول المتقدمة للتغلـب علـى بعض المشكلات الحيوية التي تهدد بتفسـخ المجتمع ومن أهمها مشكلة نزعـة الأغلبية Majoritarianism التي تنتج عن استبداد الأغلبية بالأقلية، وهو ما يشكل نقضاً لمبدأ أساسي من مبادئ الديمقراطية الليبرالية وهو حكم الأغلبية وحقوق الأقليـة[١٨]، وحل هذه المشكلـة بالطبع يتطلب فتح قنوات التعبـير والفعل ومتنفسات الحركـة أمـام الأقليـات ومن هم خـارج السلطة للدفـاع عن رؤيتهـم الخاصة للعالم، وهـو ما يمكن أن يتم من خلال الأحزاب المعارضة والمنظمات غير الحكومية وغيرها مـن الآليـات التي تعمل باستقلال عـن الدولة وللتعبير عن مصالـح ورؤى أعضائها؛ ولذلك يرى البعض أن المشاركة المجتمعية والفردية بذلك تسمح بالحفاظ على علاقة التـوازن بين قوى المجتمع دون استقطـاب يهدد وحدة المجتمع ودون استبعاد إرادي

أو عمومي لإحدى القوى مما يدفعها إلى العمل السري وتهديد الأمن القومي[١٩].

ومما يرتبط بظاهرة العولمة من الناحية السياسية كذلك - وبعيداً عن الشركات العابرة للقومية - بزوغ المنظمات غير الحكومية الدولية International Non-Governmental Organizations التي عادة ما تكون لها فروع في دول كثيرة وتركز أنشطتها على قضايا التنمية وحقوق الإنسان وحماية البيئة وتحقيق السلام ومراقبة الانتخابات.. الخ، ومن أهمها منظمة العفو الدولية[٢٠]. وقد عملت هذه المنظمات في اتجاه عولمة قضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان والمجتمع المدني.

ومن مظاهر العولمة السياسية في هذا المنحى نشوء اتجاه عالمي لتعبئة الجهود التطوعية للمنظمات غير الحكومية القومية والدولية وإقامة شبكات دولية وإقليمية تكون بمثابة الند للمجتمع الحكومي العالمي، ومن ذلك أنه منذ عام ١٩٩٢ يقام منتدى للمنظمات غير الحكومية على هامش كل المؤتمرات الحكومية الدولية تكون له مقرراته المستقلة عن مقررات المؤتمر الحكومي[٢١]، وعلى العكس من مقررات المؤتمرات الحكومية التي تحكمها الحسابات والتحالفات الدولية وحسابات المكسب والخسارة، تكون مقررات منتديات المنظمات غير الحكومية حرة وجريئة في مناصرة حقوق الشعوب، ومثال ذلك ما حدث في مؤتمر مناهضة العنصرية الذي عقد بمدينة ديربان بجنوب أفريقيا في سبتمبر ٢٠٠١. وهو ما سنعود له بشيء من التفصيل في عرض المنظومة المفاهيمية لمفهوم المجتمع المدني.

ومن الناحية الثقافية هناك تأثيرات للعولمة لا مجال للتشكيك فيها، فإلى جانب عولمة مظاهر الحياة الغربية، بما يتضمنه ذلك من ثقافة وعلاقات اجتماعية وأنماط وأساليب حياة وأنماط تفكير وتنظيم سياسي واجتماعي، وما يتضمنه ذلك أيضاً من اقتحام للبنى الثقافية والحضارية وتصدع للهوية الثقافية لشعوب العالم الثالث، فقد شهد العقد الأخير من القرن الماضي إرساءً لقيم التعددية والمشاركة والمساءلة والشفافية والتنافس. ومن أهم المتغيرات المصاحبة لظاهرة العولمة، كما قلنا من قبل، عولمة الديمقراطية بقيمها الأساسية مثل: الحرية والعدالة والمساواة والمشاركة والتسامح السياسي والفكري والقبول بالتعددية والاختلاف والتداول السلمي للسلطة بالاحتكام لإرادة الشعب واحترام حقوق الإنسان وسيادة القانون، حتى أصبحت هذه القيم ذات طابع عالمي باعتبارها قيما إنسانية عامة وثيقة الصلة بالتطور الإنساني.

إن العولمة - والنظام العالمي الجديد - وإن كانت تروج لقيم الاستقلالية والحيادية

والعقلانيـة والتسامـح واحترام الحـق في الاختلاف، وتدافع عن قضايـا الديمقراطية وحقـوق الإنسـان على المستوى الإعلامي، إلا أن هنـاك شكوكاً حول تبنيها لهذه القيم علـى المستـوى العملـي التطبيقي، فـلا يخفي على أحـد أن دعم العولمـة للديمقراطية وحقـوق الإنسان يتم بشكل انتقائي وبما يخـدم مصالح الدول الكبرى، فالعولمة، إلى جانـب تشدقها بالقيـم السابقة، تغذي نزعـات التطرف والنزعـات القومية والعرقية والقبليـة والشوفينيـة، وليس أدل علـى ذلك مـن أن العولمة، وما صاحبهـا من تزايد تيـارات الهجرة من الجنـوب إلى الشمال، أدت إلى ظهور الجماعـات الفاشية والنازية الجديـدة في أوربا، وفي المقابل ظهرت تيارات وجماعات التشدد والتطرف والحركات الأصولية في العالم العربي والإسلامي كرد فعل سيكولوجي يعبر عن التمرد ضد الغزو الثقافي للغرب عبر آلية العولمة.

وليس ببعيـد عن ذلك ما أعلنت عنه الولايات المتحدة بعـد أحداث ١١ سبتمبر من أنهـا بعد أن تنتهي من حربها المزعومة ضـد الإرهاب ستعمل على تنفيذ خطط ترمي – كما تزعم – إلى مقرطة الدول العربية، أي تحويلها إلى نظم حكم ديمقراطية، وذلك بالطبع لإعادة رسم الخريطة السياسية للمنطقة، بما يحقق مصالحها. وهو ما يستلزم منـا نحن الـدول العربية أن نسعى طوعـاً إلى التحول الديمقراطـي الحقيقي بناءً على مطالب شعوبنا وتحقيقاً لنهضتنا المنشودة، وليس أن ننتظر إلى أن تـأتي إلينا الجيوش الأمريكية متهمـة إيانا بانعدام الديمقراطية ومهددة وملوحة بشن الحروب والإطاحة بالنظم، ومن هنا يتأكد دور التربية المدنية في الإعداد للمواطنة الديمقراطية.

ومثلمـا هـو الحال مـع العولمة الثقافيـة، نجـد أن للعولمة تـأثيرات متناقضة من الناحيـة الاجتماعيـة، فمـن نـاحية برز مجتمـع العشرين أو مجتمـع الخمس، وهو ما يعني أن ٢٠٪ فقط من سكان العالم سيكون لهم عمل يدر عليهم دخلاً يسمح بمستوى معيشـي محـترم، في حين سينضـم الباقـون إلى جحافل العاطلـين، وسينتج ذلك عن الاحتـكارات الكبـيرة للشـركات العابرة للقوميـة وتحالف سماسـرة الداخل مع كبار مضاربـي الخـارج[٢٢]. وذلك يعني زيـادة أعـداد المهمشين والمغيبـين الذين يفتقدون لأي مـن حقوقهـم الاجتماعيـة، التي تمثـل شرطاً أساسيـاً لممارسة الحقـوق المدنية والسياسيـة. وربما نتيجة لما سبق، ومن بـاب تحقيـق التوازن، أفرزت العولمة وتسوق لبنـى وتكوينـات اجتماعيـة جديدة مستقلـة عن كل مـن الدولة والسـوق – منظمات المجتمـع المـدني القطري منها والعالمي – وذلك لتفعيـل دور الأفراد والمجتمعات في مجابهة سلطة الدولة المتحالفة مع السوق وللتخفيف من هذه الآثار ودمج القطاعات

والفئات المهمشة في المجتمع.

والعولمة إذ تدفع بهذه البنى الاجتماعية الحداثية تدفع معها بنوع جديد من العلاقات، فإذا كانت البنى والتكوينات الاجتماعية التقليدية مثل الأسرة الممتدة والقبيلة تعزز الانتماءات العضوية التقليدية وتسودها العلاقات الرأسية العمودية، فإن البنى الاجتماعية الجديدة التي تفعلها العولمة مثل المنظمات المدنية غير الحكومية تقوم على الانتماءات الحداثية كالانتماء للأمة والتعاقد الطوعي وتسودها العلاقات الأفقية التي تقوم على الحرية والمساواة[٢٣].

ومن كل ذلك يمكن القول، بإيجاز، بأن كل متغيرات العولمة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية تدفع في اتجاه واحد وهو دعم مشاركة المواطنين والمجتمعات، وحث المبادرات الفردية والجماعية والتحول الديمقراطي وإتاحة أدوار أكبر للمواطنين والمجتمعات والمنظمات غير الحكومية. بمعنى أنها، باختصار، تدفع في اتجاه دعم المجتمع المدني، ذلك المجتمع الذي بات في المرحلة الحالية يقدم إجابة جاهزة على العديد من الأسئلة؛ فهو الرد على سلطة الحزب الواحد في الدولة الشيوعية بإيجاد مرجعية اجتماعية خارج الدولة، وهو الرد على بيروقراطية وتمركز عملية اتخاذ القرار في الدول الليبرالية، وهو الرد على سيطرة السوق على الحياة الاجتماعية، وهو أيضاً الرد على ديكتاتوريات العالم الثالث من جهة وعلى البنى العضوية من جهة أخرى[٢٤].

ثانيا: إشكاليات الواقع العربي

إن المتأمل في التطور السياسي العربي في نصف القرن الأخير يمكنه أن يكتشف – دون جهد – الآلية التي كانت وما زالت تحكم هذا التطور وهي آلية الغلبة والإقصاء، غلبة تيار سياسي محدد كالحزب الدستوري في تونس أو البعث في العراق وسوريا أو تنظيم ثورة يوليو ١٩٥٢ في مصر، وإقصاء هذه التنظيمات لكل المعارضين وهيمنتها على الساحة وإبطالها للديمقراطية، إذ كانت الدول العربية معنية في الأساس بالتحديات الخارجية المتمثلة في الاستقلال الوطني وبناء الدولة، في حين لم تكن معنية بترسيخ مبدأ المواطنة، بل على العكس من ذلك أضرت بالاهتمامات الأولى بمبدأ المواطنة والديمقراطية[٢٥]. وحتى الآن لم تصل بعد موجة التحول الديمقراطي التي شهدها –ويشهدها– العالم منذ ثمانينيات القرن الماضي إلى العالم العربي[٢٦]، بل وما زالت الديمقراطية بعيدة عن التحقق على المدى القريب.

فإذا كان الواقع العالمي، على نحو ما رأينا، يدفع باتجاه تفعيل وحث مشاركة الأفراد والمجتمعات فإن الواقع العربي على النقيض من ذلك، واقع تُغَيب أفراده وتُهَمش مجتمعاته وتستأسد دوله على رعاياها – وليس مواطنيها – وتستأثر بكل أشكال الفعل، في حين لا يبقى لشعوبه وأفراده سوى الانفعال. وليس هناك وصف لحالة الإنسان والمجتمع العربيين أدق من "حالة الاغتراب" التي يقول بها حليم بركات، فالإنسان العربي تقعده حالة من العجز في علاقاته بالمؤسسات والمجتمع والنظام بعد أن تحولت هذه كلها إلى قوة مادية ومعنوية تستعمله وتعمل ضده بدلاً من أن يستعملها وتعمل لصالحه هو، وتؤثر فيه وتطغى عليه دون أن يؤثر هو فيها، فالعائلة وكذلك الدولة قمعية في تنظيمها وفي قيمها وتبعاً لما أصاب الفرد أصبح المجتمع هو أيضاً عاجزا، إذ فقد الكثير من سيطرته على وظائفه الحيوية وموارده المادية والروحية في علاقته بالدولة التوسعية في سلطتها، وقد نتج عن حالة الاغتراب هذه مشكلات التفكك الاجتماعي والسياسي، وخلخلة القيم والتبعية والطبقية وتغليب النزعات الفئوية على حساب الإنسان والمجتمع، وازدهار الجماعات التقليدية الوسيطة والانتماء لها على حساب الانتماء للأمة[٢٧].

ونتيجة لهذه الحالة تجد الشعوب – والأفراد بالطبع – نفسها مضطرة للتكيف مع واقعها بدلاً من اتخاذ المبادرات الكفيلة بتغييره، وتفتقد للجرأة على التفرد والإبداع، ومن تجليات هذه الحالة أيضاً سيادة قيم الطاعة والخضوع والامتثال والاستسلام على جميع المستويات وفي جميع المؤسسات بدون معرفة أو إصرار على الحقوق والمسئوليات، وسيادة قيم الإذعان والقبول السلبي وعدم المشاركة وعدم التناول النقدي للقضايا وانخفاض وعي المواطنين بحقوقهم ومسئولياتهم على المستوى العام[٢٨]. والمحصلة النهائية لكل ذلك هي أن أصبح المجتمع العربي تشيع بين جماهيره حالة من اللامبالاة السياسية، وتبرز بينها ظاهرة الاغتراب على المستويين الفردي والمجتمعي، وتتفشى بينها التيارات المضادة للتسلطية سواء بين الأصوليين أو العلمانيين على حد السواء[٢٩]، ومن ذا الذي ينكر أن المشكلة الأم التي تعانى منها مجتمعاتنا العربية والإسلامية – الإرهاب – والتي لصقت بشكل لا يمحى بالإسلام ترجع في الأساس وقبل كل شئ إلى تضييق هامش مشاركة المواطنين وغياب القنوات الشرعية لهذه المشاركة.

إن الأهم من التشخيص هو البحث عن الأسباب لتلمس سبل العلاج، وهناك نوعان من التفسيرات لما آل إليه المجتمع العربي، الأول يتعلق بتكوين العقلية العربية والثاني

يتعلـق بـالأبنية المجتمعية، ومـن النوع الأول نجد من يقـول "براديغم" Paradigm إن الطاعــة كمــا تصور في التـاريخ والثقافة الإسلاميـين – ويخاصة طاعة ولي الأمر والتخويـف مـن الفتنة والخروج على الحاكـم – هي السبب الرئيسي فيمــا انتهى إليه الواقع العربي، فأصبح العربي لا يحبذ الخروج على ولي الأمر "حتى وإن انتهك حقوقه وحرياتــه ودنس حرمـاتــه"(٣٠). ولا ينبغي أن ننسى أن المعركة مـن أجل الديمقراطية والحريــة وتعظيـم أدوار المواطنـين والمجتمعات هي معركة مـع السلطة قبل كل شئ، تلـك السلطــة التي لا يملك الفرد حيالها كما نشـأ وتربى في هذه الثقافة وهذا الميراث سوى الطاعة والقبول وعدم النقد أو الخروج سواء خوفاً من الفتنة أو خوفاً من بطشها حتى وإن كانت ظالمة. ومن المؤسف أن تتسم هذه الحالة بـالثبات لما يزيد على المائة عــام، حينما وصف عبد الرحمـن الكواكبي الإنسان العربي قـائلاً "نحن [العرب] ألفنا الأدب مـع الكبير ولـو داس رقـابنا، ألفنــا الثبات وثبات الأوتـاد تحـت المطارق، ألفنا الانقيـاد ولو إلى المهالك، ألفنا أن نعتبر التصاغر أدباً والتذلل لطفاً والتملق فصاحة، واللكنة رزانة، وتـرك الحقوق سماحة، وقبول الإهـانة تواضعاً، والرضا بـالظلم طاعة، ودعوى الاستحقـاق غروراً، والبحث عن العموميات (الأمور العامة) فضولاً، ومن النظر إلى البعد أملاً طويلاً، والإقدام تهوراً، والحمية حماقة، والشهامة شراسة، وحرية القول وقاحــة، وحريــة الفكر كفراً، وحب الوطـن جنوناً"(٣١)، بل ويضيـف الكواكبي أن "ألفة الاستبـداد جعلـت الأمة لا تسـأل عن الحرية ولا تلتمس العدالــة، ولا تعرف للاستقلال قيمــة أو للنظـام ميزة ولا ترى لها في الحيـاة من وظيفة غير التابعيــة للغالب عليها أحسـن أو أساء على حد سواء، وربما تنـال الحرية عفواً فلا تستفيد منها شيئاً لأنها لا تعـرف لها طعماً فلا تهتم بحفظها"، وقـد نتج عن ذلك عند الكواكبي أن تطبّع العربي بطبع الاستبداد حاكماً وطبع الخضوع محكوماً(٣٢). وتتفاقم هذه الحالة عند خير الدين التونسـي، فيؤكد بالأمثلة أن العربي بميراثــه الثقافي لا يحجم عن المطالبة بالحقوق المدنيــة والسياسية فحسـب، بل ينفر منها إذا فرضت عليــه(٣٣). ولعل في ذلك ما يقلل مـن فرص وجود مفهوم المجتمع المدني في التـاريخ العربــي، وهو ما سنعود إليه بعد عرض البنيــة المفاهيمية للمفهوم، مسلحـين بها، للحكم على وجود هــذا المفهوم أو مفاهيم قريبة منه في التاريخ العربي، مفاهيم يمكن أن تغني عن هذا الوافد المستورد كما يرى البعض.

وفيمــا يتعلق بـالتفسيرات التي ترجع مــا آل إليه المجتمع العربي إلى طبيعة البنى والتكوينــات الاجتماعيــة، نجـد أن واقع المؤسســات السياسيــة والاجتماعية العربية

والعلاقات داخلها واقع هجين من عناصر تقليدية وحداثية، والنتيجة، على حد تعبير هشام شرابي، هي "النظام الأبوي المستحدث" Neopatriarchy. حيث يجمع الواقع العربي بين النظام الأبوي التقليدي الذي تكون العلاقات فيه هرمية عمودية تقوم على القمع والإكراه، كما في مؤسسات العائلة الممتدة والقبيلة وغيرها من البنى التقليدية، والمؤسسات الحداثية التي جاءت في الأغلب الأعم نتيجة لفرض الاستعمار لها قبل رحيله مثل مؤسسات الدولة والبرلمان، وهذه المؤسسات الحداثية يفترض أن تكون العلاقات فيها مساواتية تقوم على التعاقد[٣٤]، ونتيجة هذا الهجين هو فقدان حميمية وحمائية ومباشرية ووسيطية البنى العضوية التقليدية من جانب، وفشل وصورية المؤسسات والبنى الحديثة من جانب آخر[٣٥].

وعلى كل فيمكن، من خلال استقراء الواقع الذي يعيشه الإنسان المصري والعربي إجمالاً، أن نصف هذا الإنسان، دون أن نتهم بالمبالغة أو جلد الذات، بأنه إنسان متخلف ثقافياً، بكل ما تحمله كلمة ثقافي من أوجه وأبعاد، فهو إنسان ما زال محجماً عن دخول العصر الحديث بحداثته – ولا نقول عصر العولمة – ذلك العصر الذي بدأ منذ عدة قرون بديمقراطيته ومدنيته وليبراليته، وهو ما تجاوزه العالم المتقدم إلى عصر ما بعد الحداثة، والإنسان العربي غزته المادية، التي طالما تغني بالترفع عنها، فأصبح المال والثراء السريع هو حلمه، دون اعتبار لقيم العمل والإنتاج، ومما يرتبط بسيادة المادية والثراء السريع، شيوع القيم الاستهلاكية والنهم الاستهلاكي والإفراط في الاستهلاك، أيضاً دون اعتبار لقيم العمل المثمر، وهو إنسان بلغ الانفصال بينه وبين النظم الحاكمة حد القطيعة، فيتحاشاها ولا يثق بها ولا يثق بالعملية السياسية التي تستبعده ولا تعبأ برأيه، ولا يثق في السياسيين والمسئولين، بل والمؤسسات، وربما من مترتبات ما سبق أن سادت قيم السلبية والانسحاب والاستلاب والخضوع واللامبالاة واللاانتماء وعدم المسئولية والانصراف عن – بل والسخرية من – الصالح العام، وضعف الوعي السياسي والاجتماعي والمدني، وتدنى مستويات المشاركة السياسية والمدنية لها. إنه إنسان مصاب بالشيزوفرنيا الاجتماعية، فلا يتجاوز انتماؤه الكلمات والتعبيرات المعسولة[٣٦]. في حين يضمر للمجتمع العداء الدفين والكراهية العميقة اللاشعورية في معظم الأحيان، ومن هذه الشيزوفرنيا تعبيراته القوية والجازمة بحب الأوطان والاستعداد للدفاع عنها والتضحية في سبيلها، وهو في الحقيقة لا يرى من هذه الأوطان ما يربطه بها، بل وكل ما يجده منها يدفع – كما هو الحال مع غالبية شبابنا – إلى الحلم بالهجرة، وما يتضمنه ذلك من شعور

بالعجز وعدم الانتماء، والإنسان العربي بما هو كذلك ليس عاجزاً فحسب عن مواجهة التحديات الداخلية، بل الأدهى والأمر هو عجزه عن مواجهة التحديات الخارجية، التي تسعى للنيل من هوية وكيان، بل ووجود، أمته.

وقد كان جماع ذلك كله ما يسميه عبد الباقي الهرماسي ظاهرة "دولنة المجتمع"، التي يعني بها ابتلاع الدولة للمجتمع وتحييده والقيام بوظائفه والتدخل الدرامي في كل صور الحياة؛ بما يجعلها أقرب إلى الرقيب على المجتمع والمتصرف في شئونه[٣٧]. وبالطبع ذلك نقيض ما يفترض أن يكون قائماً وبخاصة في ظل لافتات الديمقراطية والليبرالية التي ترفعها الدول.

ونتيجة لظاهرة دولنة المجتمع أو ما يمكن تسميته "اللاتسييس الشعبي" ورفض الدولة لأي انتقاص من سلطتها أو تدخل في شئونها، ساد اعتقاد باستحالة مواجهة السلطة القهرية للدولة في أقطار الوطن العربي على صعيد العمل السياسي نفسه، وأمسى الحل الوحيد هو الالتفاف حول الحصار الشامل الذي فرضته الدولة على المجتمع وأفراده من خلال تفعيل المبادرات الفردية والجماعية للفاعلين غير الحكوميين والمنظمات غير الحكومية[٣٨].

وبذلك نجد أنه كما أوصلنا الواقع العالمي إلى ضرورة حث وتفعيل مبادرات وإسهامات ومشاركة الأفراد والمجتمعات من خلال الأعمال التطوعية والتنظيمات غير الحكومية، فإن الواقع العربي كذلك يوصلنا إلى هذه النتيجة نفسها: ضرورة تفعيل المجتمع المدني، ذلك المجتمع الذي إذا تحقق على غرار مثيله في الدول الحديثة لكان من شأنه إحداث تغيير للأحسن في شكل الحياة داخل المجتمع، ولكان من شأنه التأثير في صنع القرارات ذات الصلة المباشرة أو غير المباشرة بحياته ومصيره، وتتراوح هذه المشاركة في حدها الأقصى من صياغة شكل الدولة واختيار النظام السياسي وانتخاب الحكومة ومحاسبتها وتغييرها إلى حدها الأدنى وهو انعدام أو تضاؤل التأثير[٣٩]. إن المجتمع المدنى من خلال دعمه لمشاركة المواطنين والمجتمعات يعلم الشعب عن طريق الممارسة كيف يحل مشكلاته ويؤدي لفتح قنوات الاتصال والتفاهم بين المجتمع والدولة ويثرى الفكر الحكومي ويدعم الرقابة الشعبية المجتمعية ويسمح للمواطنين بتنظيم أنفسهم في هيئات أهلية تساند الحكومة وتصحح مسارها وتوازن قوتها.

وحيث إن الطموحات الكبيرة تولد إحباطات كبيرة، وحتى نكون للواقعية أقرب، فلابد من القول بأن المجتمع المدني ليس هو الحل الناجز لكل القضايا المعاصرة وكل

مشكلات البشرية، فهو ليس مفهوماً خلاصياً أو وصفة سحرية يمكن تعاطيها لتجاوز الوضع الراهن المأزوم إلى مستقبل مأمول، فهو حقل للتنافس وفضاء للصراع وميدان لعمل القوى الاجتماعية ذات المصالح والرؤى المختلفة بل والمتناقضة، فالأمراض الاجتماعية على عكس الأمراض البيولوجية ليس لها من علاج ناجع واحد(٤٠) ولعل هذا ما حدا بأبي علي ياسين إلى القول بأن المجتمع المدني "ليس هو حلم البشرية، فما هو سوى مجموعة أشكال تضامنية ووفاقية للدفاع عن حياة ومصير المجتمع كلياً أو فئوياً، بما في ذلك و في مقدمته تضييق سلطة الدولة"(٤١). وعلى الأقل، وأن كان هذا المفهوم يمثل فعلاً الحل الناجز لمشكلاتنا وأزماتنا، فإن توطينه ليس بالأمر اليسير والسريع، فقد استغرق ذلك من أوروبا نضالاً وقروناً ليصل المفهوم من التوطين إلى ما آل إليه، أي ليصبح جزءا من الثقافة الغربية.

ثالثاً: المنظومة المفاهيمية لمفهوم المجتمع المدني:

(أ) تاريخية المفهوم:

يرفض عزمي بشارة إطلاق تعريف اختزالي لمفهوم المجتمع المدني، ويشدد على الحاجة إلى دراسة تاريخية المفهوم والتحولات التي مر بها، إذ "لا فائدة خاصة ترجى منها [أي التعريفات] إذا لم تبن على تحليل تاريخي"(٤٢). ولذلك فمن الضروري تقصى المنظومة المفاهيمية التي يشكل المفهوم جزءًا منها، وتتبع تاريخيته، وتحديد مرتكزاته المعرفية والأيديولوجية، وعلاقته بالمفاهيم الأخرى في مراحل تطوره المختلفة، وترجع أهمية دراسة تاريخية المفهوم كذلك إلى أنه في كل مرحلة من مراحل تطوره كان يحظى بمعنى معين، ففي إحدى مراحل تطوره كان يعني الفصل بين الدولة والمجتمع، في حين كان يعني في مرحلة أخرى حقوق المواطنة وهكذا، ولذلك سوف نعرض فيما يلي للظرفيات التاريخية التي نشأ فيها المفهوم والتحولات التي طرأت عليه في كل ظرفية منها.

يشير مفهوم المجتمع المدني بداية إلى التحول الهائل والحاسم الذي حدث في الفكر السياسي الغربي خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، ذلك التحول الذي عبر عن إرادة هذا الفكر في تجاوز أزمة العصور الوسطى وإعلان القطيعة مع النظام القديم جملةً وتفصيلاً بنظام جديد يقوم على أسس مختلفة تماماً(٤٣)، وقد كانت الليبرالية هي هذه القطيعة مع الأفكار والممارسات السياسية والاجتماعية التي كانت سائدة، تلك الأفكار التي كانت ضد حرية الإنسان وعقله وقدراته على تطوير ذاته والتعبير

عنهـا، ومقاومة الفكر الغيبـي غير الرشيد المعارض للتطـور والإبداع وإطلاق العنان للعقـل البشري القادر علـى الوصول إلى الحقيقة بمفرده وبـدون وصاية من أية قوى خارجيـة[٤٤]، ولذلك فإن مراحل تطور مفهوم المجتمع المدني هي نفسها مراحل تطور الأيديولوجيـة الليبرالية، كما سيتضح من عرض هذه المراحل. ولا بد من أن نضع في الاعتبـار حقيقة أنه في كل مرحلة من مراحل تطور المفهوم نجد أنفسنا أمام الإنسان كفرد، والمجتمع كعلاقة اجتماعية بين الأفراد ودولة متميزة عن كليهما، وفي كل واقع ينضـوي المفهوم تحته نجـد أنفسنا أمام تفتيت أو تجزئة أو تجـاوز للوحدة العضوية بـين الفرد والجماعة من ناحية، وتمايز بـين الدولة والمجتمع من ناحية أخرى، وهي تمايزات تعيد إنتاج الوحدة على أساس توسطها كعلاقة حقوقية[٤٥].

يحـدد كريم أبو حلاوة[٤٦] مكونات مفهوم المجتمع المدني النظرية كما تبلورت في إطار النظرية الليبرالية على أنها:

١- العقد الاجتماعي في مقابل الحق الإلهي .

٢- التعددية السياسية بديلاً عن الحكم المطلق.

٣- إقرار حق المواطنة للجميع بعد إن كان مقصوراً على الأقلية الأرستقراطية.

٤- الانتقـال إلى مبـدأ سيـادة الأمـة المشتـق من المواطنـة وتجـاوز الانتماءات التقليدية.

٥- الانتقال إلى مبدأ فصل وتوزيع السلطات بعد الجمع بينها.

إن المكـون الأول مـن المكونـات النظريـة لمفهـوم المجتمـع المدني هـو إذن العقد الاجتماعـي، الـذي جاء ليستهل الفصل بين الدولة والمجتمـع أو بين مؤسسات الدولة ومؤسسات المجتمع، وهو الفصل الذي نتج عن فلسفة الحق الطبيعي والعقد الاجتماعي، والذي يتجاوز مجرد الفصل ليعطي السبق للمجتمع على الدولة، فالمجتمع هو الأصل ثـم جاءت الدولـة كعنصر دخيل على الاجتمـاع البشري الأول وقسمـت المجتمع إلى مجتمـع مدني وآخر سياسي[٤٧]، وهـذا الفصل على درجة كبيرة من الأهمية في صراع المجتمـع المـدني ضد هيمنة الدولـة وسلطتها التي تطال كل شـيء وتفرض حالة من الوصايـة الشاملة على المجتمع كما في الحالة العربية، وقد جاء هذا الفصل متضمناً في نظريـة العقد الاجتماعي عند هوبز، إذ أنـه نتيجة لحالة حرب الكل ضد الكل، التي تخيـل هوبـز أنها كانت سائـدة في الحالة الطبيعيـة، تعاقد الأفراد طوعـاً على إنشاء سلطـة تقـوم على توفـير الأمن والاستقـرار وتحمي الملكيـة في مقابل تنـازل الأفراد لهـا عن جميع حقوقهم التي كانوا يتمتعون بهـا في الحالة الطبيعية[٤٨]. وهذا الفصل

الأول، الذي يمثل الشرط الأول لنشوء المفهوم عند بشارة، صاحبه أيضاً الشرط الثاني وهو فصل الدولة عن الاقتصاد، ذلك الشرط الذي تطور مع الثورة الصناعية ونشوء الطبقة البرجوازية التي عمدت إلي الاستقلال بالاقتصاد عن تدخل الدولة والسيطرة عليه وفقا لمصالح هذه الطبقة كما يري ماركس(٤٩).

أما المكون الثاني لمفهوم المجتمع المدني، وهو التعددية السياسية كبديل عن الحكم المطلق، فقد انبثق هو أيضاً من فلسفة الحق الطبيعي ونظرية العقد الاجتماعي، اللتين تقدمتا خطوة إلي الأمام في اتجاه إرساء الحقوق المدنية السياسية علي يد الفيلسوف الإنجليزي جون لوك، فإذا كانت نظرية العقد الاجتماعي قد بدأت بتبرير الحكم المطلق وتنازل الأفراد عن جميع حقوقهم مع هوبز، فها هي تقر حقوق المواطنين وحرياتهم في مرحلتها الثانية في عقد لوك الاجتماعي، الذي بموجبه لا يتنازل المواطنون إلا عن حقهم في تنفيذ قانون الطبيعة ومعاقبة الخارجين عليه لسلطة يكون عليها بموجب هذا العقد حماية الحقوق والحريات التي كان يتمتع بها الأفراد في حالة الطبيعة، وبالأخص الحقوق في الحياة والحرية والملكية(٥٠)، وبناء علي ذلك فإن لوك يقصد بالمجتمع المدني ذلك المجتمع الذي دخله الأفراد طواعية بموجب العقد الاجتماعي لضمان حقوقهم وحرياتهم(٥١)، ولابد من التأكيد هنا علي أن الاختلاف بين هوبز، الذي برر الحكم المطلق وأنكر الحقوق والحريات، ولوك الذي أنكر الحكم المطلق وأكد علي طبيعية الحقوق والحريات، إنما يكمن في الاختلاف في تخيل حالة الطبيعة، فقد تخيلها هوبز حالة من عدم الاستقرار والحروب المتواصلة، وبذلك احتاج الاجتماع البشري لكي يخرج منها إلي سلطة قوية تعيد الأمن والاستقرار، ولذلك جاء عقد هوبز الاجتماعي بمثابة تنازل من جانب واحد، هو جانب الأفراد، فلم يوقع الحاكم علي هذا العقد، وبذلك يكون أقرب إلي صورة التنازل منه إلي صورة العقد، أما الحالة الطبيعية عند لوك فقد كانت حالة هناءة وسعادة يتمتع فيها الأفراد بكل حقوقهم وحرياتهم لأن الإنسان عند لوك طيب وخير بفطرته، وتنشأ الحاجة للسلطة لتكون بمثابة طرف محايد لتطبيق قانون الطبيعة(٥٢).

أما المكون الثالث للمفهوم وهو إقرار حق المواطنة والحريات العامة للجميع بعد أن كانت مقصورة علي الأقلية الأرستقراطية فقط تأكد هو أيضاً من خلال نظرية العقد الاجتماعي عند لوك وروسو، بتأكيدهما علي صيانة حقوق الأفراد وحرياتهم، وقصرهما لدور الحكومة علي تطبيق القانون الطبيعي، ثم تأكدت فكرة المواطنة مع الثورة الفرنسية التي أقرت الحقوق في الحرية والمساواة والإخاء، وما انبثق عنها

مـن حرية التعبير والضمير والحق في مراقبة السلطة ومساءلتها، وغيرها من الحقوق والحريات التي أقرها إعلان حقوق الإنسان والمواطن ١٧٨٩ والإعلان العالمي لحقوق الإنسان ١٩٤٨[٥٣]. إن مفهوم المواطنة ليس مفهوماً استاتيكياً ساكناً بل مفهوماً ديناميكياً متغيراً، وبالطبع يسير هذا التغير في اتجاه إقرار مزيد من الحقوق والحريات للمواطنين، ومن ذلك يرى مارشال[٥٤] أن المواطنة ظهرت على مر ثلاثة قرون متتالية شهد كل منها نمو "عنصر" أو "مكون" مختلف من مكوناتها، وكان كل منها بمثابة توسيع أو ضم حقوق وحريات جديدة للمواطنين ففي القرن الثامن عشر ظهر المكون الأول – المكون المدني – وهو الحقوق المدنية، الذي أقر حقوق المواطنين المدنية كالحرية والمساواة أمام القانون، في حين شهد القرن التاسع عشر ظهور المكون الثاني – المكون السياسي – وهو الحقوق السياسية، الذي تضمن إقرار حقوق المواطنين في المشاركة السياسية والتصويت والترشيح للوظائف العامة، ومع القرن العشرين ظهر المكون الثالث – المكون الاجتماعي – والذي تمثل في الحقوق الاجتماعية، مثل الحق في الرفاه الاجتماعي من تعليم وصحة وضمان اجتماعي، التي بدونها يصعب تأمين المكونين الأوليين، ثم تطورت المواطنة بعد ذلك لتشدد على ضرورة الاقتران بين الحقوق والحريات من ناحية والواجبات والمسئوليات من ناحية أخرى.

جاء المكون الرابع لمفهوم المجتمع المدني مع الانتقال إلى مبدأ سيادة الأمة المشتق من حق المواطنة، فالمواطنة بداية من بارسونز هي أساس التضامن والانتماء للأمة بدلاً من الانتماءات والتضامنات التقليدية، والمواطنة بصرف النظر عن كونها سلسلة من الحقوق والحريات جاءت لتعبر عن تغير في البني والعلاقات الاجتماعية، ففي نظرية الحق الإلهي المقدس كانت العلاقات السائدة هي العلاقات الأبوية، حيث علاقة السيد بالعبد، والحاكم بالمحكوم، تلك العلاقات التي تذوب فيها إرادة الطرف الثاني في إرادة الطرف الأول، وكان الانتماء، في ظل سيادة هذه النظرية موجها إلى البني العضوية التقليدية، سواء أكانت دينية أم إقطاعية وما إلى ذلك، ولكن مع ظهور فكرة المواطنة والمؤسسات الحديثة من دولة وبرلمان.. إلخ، انتقل الانتماء إلى الأمة؛ ونتيجة للإرساء المتتالي لأنواع الحقوق والحريات انتقل شكل العلاقات من العلاقات الهرمية العمودية إلى العلاقات الأفقية التي تقوم على المساواة[٥٥].

أما المكون الخامس والأخير لمفهوم المجتمع المدني، وهو مبدأ فصل وتوزيع السلطات، فقد جاء ليشدد على استقلالية الأجهزة القضائية والتشريعية عن السلطة التنفيذية للحد من تمركز السلطات والتحكم التعسفي غير الشرعي في شئون الدولة

والمجتمع، وأول من قال بضرورة فصل وتوزيع السلطات هو مونتسكيو، الذي أكد على أننا إذا أردنا إنشاء حكومة معتدلة لا تستبد بشئون الحكم، فلابد من توزيع وفصل السلطات، وذلك لأن "السلطة هي التي توقف السلطة" وتمنعها من الاستبداد بشئون المجتمع والعبث بمقدراته(٥٦). إن مبدأ فصل السلطات على درجة كبيرة من الأهمية، إذ بدونه تنتفي عن الدولة الصفة الديمقراطية، حيث تتركز جميع السلطات في يد شخص أو مجموعة واحدة، وهذا هو الاستبداد بعينه، ونتيجة لأساسية هذا المبدأ للديمقراطية نجد أن دساتير الدول الديمقراطية جميعها تأخذ به لتؤكد قاعدة التوازن والرقابة المتبادلة Checks and Balance.

ويمكن أن نوجز مجموعة التمايزات أو الانفصالات الضرورية للحديث عن مجتمع مدني كما يرى عزمي بشارة في: الفصل بين الدولة والمجتمع، والفصل بين آليات عمل الدولة وآليات عمل السوق، وتمييز الفرد كمواطن بغض النظر عن انتماءاته، ورؤية الفرق بين التنظيمات التطوعية والعضوية، والتشديد على الفرق بين الديمقراطية التمثيلية على مستوى الدولة والديمقراطية المباشرة في المنظمات التطوعية، ويؤكد بشارة على ضرورة وجود مركبين على الأقل من هذه التمايزات السابقة في أية مرحلة تاريخية أو مجتمع لكي يكون بمقدورنا الحديث عن مفهوم المجتمع المدني، فإذا اكتفينا بالتشديد على الفصل بين الدولة والمجتمع بدون محاولة فرض المجتمع على الدولة تتقدم إلى الصدارة البنى العضوية من عائلة ممتدة وقبيلة .. إلخ لأنها أشد أهلية وفاعلية وحماية أمام الدولة المستبدة، ولكن عندما نضيف لهذا الفصل الأول قضية المواطنة يمكن في هذه الحالة فقط الحديث عن مجتمع مدني يكون بمثابة برنامج حداثي للتغيير، ويمكن القول بأنه كلما زاد حظ المجتمع من هذه التمايزات، وكلما احتل مكانة متقدمة علي متصل الشمولية–الليبرالية كان المدني أكثر حرية واستقلالية وفاعلية(٥٧).

بعد عرض تاريخية المفهوم ومكوناته النظرية، تلك التي صاحبت نمو النظرية الليبرالية وانبثقت عن فلسفة التنوير، واستكمالاً لهذه التاريخية سوف نعرض بايجاز للتحولات التي شهدها المفهوم حتي المرحلة الحالية علي أيدي كبار مفكري وفلاسفة السياسة وعلم اجتماع السياسة الغربيين.

يعتبر هيجل من القلائل الذين لم يبدوا حماساً لفكرة المجتمع المدني، حيث اعتبره وحدة عاجزة وفي حاجة مستمرة لمراقبة الدولة، ولم يعتبره شرطاً أو إطاراً طبيعياً للحرية بل فضاءً "للحياة الأخلاقية" بوصفها ناتجاً تاريخياً يتموضع بين مؤسستي

العائلـة والدولـة[٥٨]، وقد ذهـب هيجل أبعد من ذلـك إلي الاعتقاد بعـدم وجود حقوق طبيعيـة "للإنسـان"، وربما يكون السبب وراء آراء هيجل هذه وإعلائه من شأن الدولة وإعطائها المزيد من الصلاحيات راجعا إلي الظرفية التاريخية التي عاش فيها هيجل، حيث كان أمـام الدولة البروسية مهام جسـام مثل تحقيق الوحـدة واللحاق بالتقدم الإنجليـزي والفرنسـي[٥٩]. وخلاصـة قول هيجل وفقـاً لمصطلحاتـه الأساسية هو أن الدولـة تستوعب المجتمع داخلها كنفـي دياليكتيكي وكمرحلة من مراحلها، فالعلاقة بين الدولة والمجتمع علاقة يتحول كل من طرفيها إلي مركب مكون للطرف الآخر.

أما بالنسبة لماركس فنجد أنه وفقاً للمفاهيم الماركسية فإن المجتمع المدني يمثل البنيـة التحتية التي تشيد عليهـا العمارة السياسية للدولة (البنية الفوقية)، والمجتمع المـدني بذلك هـو المجتمع البرجوازي بحركيتـه ووظيفته الاقتصاديـة والاجتماعية، وهـو بذلـك يمثل فضـاءً للمواجهـات بين المصالـح الاقتصاديـة أي فضـاءً للصراع الطبقـي[٦٠]، والهدف النهائـي للنموذج الماركسي هو نهاية الدولة، التي تسيطر عليها الطبقـة البرجوازية، وبالتالي نهاية المجتمع المـدني، وظهور مجتمع معقد، ولكن هذا النموذج عند التطبيق لم يؤد إلا إلى ذوبان المجتمع في الدولة، أو بالأحرى في الحزب الشيوعي الحاكم، وبالتالي ظهور نتائج شمولية تتسم بالعنف والقمع والقهر[٦١].

وعلـى عكس هيجـل لا يرى توكفيـل أن الديمقراطيـة تمثل نفيـاً للمجتمع المدني، حيـث لم يعـد الخيار بين دولة ديمقراطية تنفي الحاجـة إلى مجتمع مدني لأنها تمثله، وبين مجتمع ديمقراطي ينفي الحاجة إلى الدولة لأنه قادر على إدارة شئونه، ويصبح الموضوع عند توكفيل موضوع دولة ديمقراطية تتعايش في الوقت نفسه وتتوازن مع مجتمـع مدني يحدها ويكملهـا، فالمجتمع المدني عنده ليس بديلاً عن الديمقراطية، بل صمـام أمان ضد استبدادهـا، وتوكفيـل بذلك يهدم نظرية هيجل في المجتمع والدولة، التـي تـبرر تحكم الدولة في المجتمـع باسم الصالح العام، إذ يـرى الأول أن الاستبداد يطـور ويمدين وسائـل الرقابة والعقاب؛ وهو مـا يجعله أقل إزعاجـاً وإهانة في نظر المواطنـين فـلا ينتفضون ضـده[٦٢]، ولذلك لابـد للمواطنين مـن إدارة شئون حياتهم كلهـا مـن خلال كل أشكال التجمع الطوعي الحـر التي يجب أن تشغل كل الفضاءات المحتملـة في المجتمـع، ويزيـد توكفيل على ذلك أنـه إذا كان التقـدم الحضاري رهن الدولـة أو رهن الجمعيات فإنه ينحاز جذريـاً إلى الجمعيات، فهو يحبذ –على نحو ما رأى في أمريـكا– إنشاء جمعيات حرة في كل المجـالات بلا استثناء، فهذه الجمعيات هـي الضامن لمكتسبـات الثورة الديمقراطية؛ حيث تكون هـذه الجمعيات بمثابة عين

المجتمـع الفـاحصـة المستقلة التي تقـاوم كل أشكال الاستبداد وعدم المساواة[٦٣]. ومما يتفق مـع رأي توكفيل مـا يقول بـه جون ستيوارت ميل الذي يرى بـأن الكثير من الأمور التـي يمكـن أن تتحقـق عن طريق الدولـة بواسطة موظفـين يجب أن تـترك للأفراد أو الارتباطـات الخـاصة لأنه من الأفضل أن يحـاول الأفراد القيام بهـا، حيث إنـهم سوف يستفيـدون مـن المحاولة والفشل أكثر من أي ميزة يكتسبونـهـا بشكل سلبي، ويضيف ميل أن عمل الأفراد لبعضهم يعزز الشعور الجمـاعي[٦٤].

اختفي مفهوم المجتمع المدني لفترة طويلة من الساحة الفكرية ثم عـاد في عشرينيات القـرن العشريـن على يد المفكـر الإيطالي المـاركسـى المجدد أنطونيـو جرامشي الذي يـرى – علـى العكس من أستـاذه مـاركسـ – أن المجتمع المدني يمثل جـزءًا من البنية الفوقيــة التــي تضم كذلـك الدولـة، والمجتمع المـدني عنده هـو مجموعــة البني الفوقية مثل النقـابــات والأحزاب والصحافة والمدارس والأدب والكنيسة. إن هذين المستويين الفوقيـين ينطويـان من جهة (الدولة) على السيطرة، ومن جهة أخرى (المجتمع المدني) علـى الهيمنـة، فـإذا كانت الدولـة أو المجتمـع السياسي فضـاءً للسلطة والقـوة، فـإن المجتمع المدني يمثل فضاءً للهيمنة الثقافية والأيديولوجية التي تمـارسهـا التنظيمـات الخـاصـة[٦٥]، وبذلك نجد أن جرامشي قفز على أستـاذه مـاركس إلى هيجل من حيث إنـه يـرى في المجتمع المدني فضــاء يضم المؤسسات الخـاصة الحـرة، وأن الدولـة يجب ألا تقتصـر علـى دورهـا القمعي ولكن يجب أن تشتمل علـى مؤسسات حرة تسهم بدورهـا في إرساء الأيديولوجيا المهيمنة[٦٦].

(ب) تعريف المجتمع المدني

ليـس معنى العرض السابق لتاريخية المفهـوم استحـالة تعريفه تعريفاً شـافيـاً، بل يعني ضرورة الإلمـام بظرفيـات نشأة المفهوم وتحولاتـه التـاريخية، وإدراك أن التعريف الحـالي للمفهوم ليس سوى آخر مراحل تطوره، ومن ثم يجب النظر إلى هذه التعريفـات في سياق التطور التـاريخي لمفهوم المجتمع المدني.

يعـرف سعد الديـن إبراهيم المجتمع المـدني بـأنه "مجموعة التنظيمـات التطوعية الحرة التي تملأ المجال العـام بين الأسرة والدولة لتحقيق مصالح أفرادهـا، ملتزمـة في ذلك بقيم ومعـايير الاحـترام والتـآخي والتسامح والإدارة السلمية للتنوع والاختلاف، وتشمـل تنظيمـات المجتمع المدني الجمعيات والروابط والنقـابــات والأحزاب والأندية والتعـاونيــات، أي كل مـا هـو غير حكومـي وغير عـائلي وغـيـر إرثي"[٦٧]، وهـذا التعريف يحدد ثلاثــة أسس للمجتمع المدني: الفعل الإرادي الحـر، والتنظيم الاجتمـاعي، وقبول

الاختلاف والتنوع بين الفرد والآخرين، وقد ظهر هذا المفهوم للمجتمع المدني أو القطاع الثالث في مقابل سلطة الدولة والسعي نحو الربح والمكسب الشخصي الذي تفرضه قوى السوق، حيث إن هذا القطاع لا يستهدف الربح وليس حكومياً، ولكن في الوقت نفسه يتعايش مع الأسواق والحكومات ويمارس تأثيراً موازياً لها(٦٨).

وهناك من يعرف المجتمع المدني بأنه "تلك الشبكة المعقدة من الجمعيات associations السياسية والاجتماعية والاقتصادية التطوعية، التي يتم تكوينها بحرية والتي تمثل مكوناً أساسياً للديمقراطية الدستورية، والمجتمع المدني الفعّال لا يحول فقط دون سوء استخدام السلطة من جانب الحكومة، بل تعمل منظماته كذلك كمعامل يتعلم فيها المواطنون الديمقراطية عن طريق العمل(٦٩)، هذا التعريف – كما نرى – يشدد على الدور السياسي للمجتمع المدني وهذا هو سبب رواج المفهوم عربياً حيث يرى فيه كثير من المفكرين العرب وسيلة لمواجهة سوء استخدام السلطة من جانب الدولة وموازنة هذه السلطة وتحقيق الديمقراطية ودعم مشاركة المجتمع وأفراده في صنع التغيير وتصحيح مساراته. يركز هذا التعريف كذلك علي الدور التربوي لمنظمات المجتمع المدني، حيث يمكن لهذه المنظمات أن تعمل كعامل لتعليم الديمقراطية عن طريق العمل؛ وذلك لأن هذه المنظمات كما أنها نتاج للتحول الديمقراطي، فهي أيضا تجسيد للديمقراطية بمستوياتها الإجرائية والتنظيمية والقيمية. وهذا الدور ليس جديداً علينا فمنذ ظهور التعددية الحزبية في مصر وهناك من ينادون بدور للأحزاب والنقابات– وهي من منظمات المجتمع المدني – في رفع الوعي السياسي للمواطنين ودعم مشاركتهم السياسية والاجتماعية.

وتأكيداً على دور المجتمع المدني في دعم مشاركة المواطنين وتعظيم قدراتهم هناك من يعرف المجتمع المدني بأنه "مجمل التنظيمات الاجتماعية التطوعية وغير الحكومية التي ترعى الفرد وتعظم من قدراته على المشاركة المجزية في الحياة العامة"(٧٠)، وهذا التعريف يعيدنا إلى مكونات المفهوم وشروط تحققه، حيث نجد أنه يشدد على استقلالية المجتمع المدني عن الدولة وتجاوزه للانتماءات العضوية التقليدية الإرثية.. الخ، واتخاذه من التمكين هدفاً له، بمعنى دعم قدرة الأفراد على المشاركة بإكسابهم القدرات والميول اللازمة لها.

وتأكيداً لأهمية البعد الثقافي في المجتمع المدني، فإن هناك من يعرف المجتمع المدني بأنه "مجموعة القيم والأعراف التي يقبلها المجتمع المنظم طوعا على نحو سلمي، وهذا القبول الطوعي هو بالضرورة نتاج للثقافة الأم الأوسع، وثقافة قائمة

بذاتها تتركز حول العمل الطوعي العام والمنهجي في إطار ديمقراطي، ويشمل كل المنظمات والتجمعات المدنية غير الساعية للوصول إلى السلطة، والتي تتوسط بين الأفراد والدولة"، ويركز هذا التعريف بشكل قوي على الثقافة المدنية، باعتبارها من أهم مقومات المجتمع المدني، إذ يقوم هذا المجتمع في الأساس علي جملة من القيم والميول والاتجاهات والفضائل وعدد من المبادئ، ولكن هذا التعريف باستبعاده السعي إلي السلطة يخرج الأحزاب من دائرة منظمات المجتمع المدني، وهو مالا يتفق مع طبيعة المفهوم كجزء من الفلسفة الليبرالية ومع مراميه السياسة الديمقراطية، كما سيتضح من مناقشتنا للثقافة المدنية[٧١].

ويعرف حسنين توفيق إبراهيم المجتمع المدني بأنه "مجموعة من الأبنية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والقانونية تنتظم في إطارها شبكة معقدة من العلاقات والممارسات بين القوي والتكوينات الاجتماعية في المجتمع، ويحدث ذلك بصورة ديناميـة ومستمرة من خلال مجموعة من المؤسسات التطوعية التي تنشأ وتعمل باستقلالية عن الدولة"، ووفقاً لهذا التعريف فإن المجتمع المدني يتضمن مجموعة من المؤشرات[٧٢] وهي:

١- تبلور أنماط من العلاقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية ليست ذات طبيعة واحدة فقد تكون تعاونية أو تنافسية أو صراعية، فهو لا يتسم بالضرورة بالتجانس، وهذه التكوينات قد تتشكل علي أسس موروثة أو تستند إلى معايير دينية أو تتشكل استناداً إلي معايير انجازية حديثة ترتبط بالقدرات والمهارات والتعليم والمهنة والدخل وترشيد الإدارة، وهذا النوع الأخير من التكوينات الاجتماعية هو الذي يعتمد عليه المجتمع المدني الحديث.

٢- بالنسبة للعلاقات والتفاعلات بين القوي والتكوينات الاجتماعية فهي يمكن أن تندرج في ثلاثة أشكال رئيسة: التعاون، والتنافس، والصراع.

٣- أن مؤسسات المجتمع المدني تتشكل وفقاً للفعل الطوعي الإرادي الحر، فهذه المنظمات علي اختلاف أشكالها تتشكل بشكل طوعي حر لحماية مصالح أعضائها والتعبير عنها.

٤- أن مؤسسات المجتمع المدني تتمتع باستقلالية عن الدولة في النواحي المالية و الإدارية والتنظيمية، وهذه الاستقلالية تجسد قدرة المجتمع علي تنظيم جهوده ونشاطاته خارج الدولة.

٥- أن هناك عدة أسس لتكون وتطور المجتمع المدني وهى الأساس الاقتصادي،

والسياسي، والأيديولوجي، والقانوني..إلخ.

وقد تبنت ندوة بيروت لمركز دراسات الوحدة العربية بعنوان "المجتمع المدني في الوطن العربي" تعريفاً إجرائياً للمجتمع المدني يتسم بالشمول والدقة فعرفته بأنه "جملة المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تعمل في ميادينها المختلفة في استقلال نسبي عن سلطة الدولة لتحقيق أغراض متعددة منها: أغراض سياسية كالمشاركة في صنع القرار على المستوى الوطني، ومثال ذلك الأحزاب السياسية، ومنها غايات نقابية كالدفاع عن المصالح الاقتصادية لأعضاء النقابة، والارتفاع بمستوى المهنة والتعبير عن مصالح أعضائها، ومنها أغراض ثقافية كما في اتحادات الكتاب والمثقفين والجمعيات الثقافية التي تهدف إلى نشر الوعي وفقاً لاتجاهات أعضاء كل جمعية، ومنها أغراض اجتماعية كالإسهام في العمل الاجتماعي لتحقيق التنمية"(٧٣)، وبالتالي يمكن القول بأن العناصر الأساسية لمؤسسات المجتمع المدني هي الأحزاب السياسية والنقابات العمالية والاتحادات المهنية والجمعيات الثقافية والاجتماعية.

يبين التحليل النقدي لهذا التعريف الإجرائي أن جوهر المجتمع المدني ينطوي على أربعة عناصر رئيسة الأول هو فكرة التطوعية أو المشاركة التطوعية التي تميز تكوينات وبنى المجتمع المدني عن باقي التكوينات الاجتماعية العضوية المفروضة والمتوارثة تحت أي اعتبار، ويشير العنصر الثاني إلى فكرة المؤسسية، التي تطال مجمل الحياة الحضارية تقريباً، والتي تشمل مناحي الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ولعل ما يميز مجتمعات العالم الثالث ومنها العربية في هذا الصدد الحضور الطاغي للمؤسسات وغياب المؤسسية بوصفها علاقات تعاقدية حرة في ظل سيادة القانون، ويشير العنصر الثالث إلى فكرة الغاية أو الدور الذي تقوم به هذه المنظمات والأهمية القصوى لاستقلالها عن السلطة وهيمنة الدولة، من حيث هي تنظيمات اجتماعية تعمل في سياق وروابط تشير إلى علاقات التضامن والتماسك والصراع والتنافس الاجتماعيين، وآخر هذه العناصر يكمن في ضرورة النظر إلى مفهوم المجتمع باعتباره جزءًا من منظومة مفاهيمية أوسع تشتمل على مفاهيم مثل: الفردية والمواطنة وحقوق الإنسان والمشاركة السياسية، إلى غيرها من هذه المنظومة المفاهيمية التي سبق لنا دراستها في التطور التاريخي للمفهوم وعلاقاته بالمفاهيم الأخرى.

من كل ما سبق يمكن تحديد عناصر أو مكونات المجتمع المدني بأنها كل ما هو

غـير حكومي وغير عـائلـي وغير ربحي مثل: الأحزاب السياسيـة، والنقابـات العمالية، والاتحـادات المهنية، والجمعيـات الثقافية، والجمعيات الاجتماعيـة ومراكز البحوث غـير الحكومية، والتجمعـات غير الربحية، والمؤسسات التطوعيـة المختلفة من روابط وأندية وتعاونيات.. الخ.

وأخـيراً هنـاك مبررات تدعو إلى اعتبار المنظمـات غير الحكومية التجسيد المعاصر للمجتمع المدني في أوربا[٧٤] وهي:

وجـود هـذا القطـاع خـارج اعتبارات الربـح القـائمة في السوق واعتبـارات السلطة القائمة في الدولة.

- تجاوز هذا القطاع للانتماءات الجمعية وقيامه على أساس المصلحة المشتركة أو الأيديولوجيا.

- عقلانيـة عملية صنع القـرار وانطلاقها من الحوار المباشر بين المعنيين دون وساطة تمثيلية ودون وساطة وسائل الإعلام.

- تجسيد هذه المنظمات للديمقراطية المباشرة في مقابل الديمقراطية التمثيلية السائدة على مؤسسات الدولة.

ولابـد مـن التشديد – كما فعلنا من قبل – علـى أن المجتمع المدني بمعناه الحـالي، بـاعتبـاره مجموعـة المنظمات غـير الحكومية المختلفـة، لا يلغي المراحـل التاريخية السابقـة التـي مر بها المفهـوم، فلن يكون لهـذه المنظمات دور أو حتـى وجود بدون الانفصال بين الدولة والمجتمع، وكذلك سوف تتعرض هذه المنظمات للتضييق عليها وقمـع أعضائهـا إذا لم تكن هنـاك مواطنة بمعناهـا الحديـث، وكذلك سيتعذر على هذه المنظمات العمل بدون العلاقات الأفقية المساواتية، وبـالطبع لن يكون لهذه المنظمات مـكانٍ في حالة الاستبداد النـاتج عن عـدم الفصل بين توزيع السلطات، وهو ما نلمسه عربيـاً بـالتأكيد. إن تجاهل هـذه المراحل التاريخية والتركيز فقط على المنظمات غير الحكوميـة بدون تـأسيس المكونـات المفاهيمية السابق ذكرها يفـرغ المفهوم من أي محتوى ديمقراطي نضـالي.

(جـ) المجتمع المدني العالمي كامتداد للمجتمع المدني القطري

مـن مظاهـر عملية العولمـة ومن تبعات مـا يسمى بـالنظام العالمـي الجديد بزوغ المجتمـع المدني العـالمـي global civil society وذلك بـاندمـاج المجتمعات المدنية الوطنيـة أو القطريـة في اتحـادات أو شبـكات عـبر قومية أوسـع نطاقاً، فهنـاك الآن جماعـات متعددة الأنـواع تتواصل وتقيم صلات عبر الحدود مـع مثيلاتها في أنحاء

كثيرة من العالم(٧٥).

ويتألف المجتمع المدني العالمي من المنظمات غير الحكومية الوطنية والمنظمات غير الحكومية الدولية NGO والشبكات العابرة للقومية TNNS(٧٦). أما عن المنظمات غير الحكومية (الوطنية) Non Governmental Organizations فهي كل منظمات المجتمع المدني في أي دولة، وفي أي ميدان، وبخاصة ميادين المطالبة بالديمقراطية وحماية حقوق الإنسان، وتلك المنظمات التي يمكن أن تتعاون مع غيرها من المنظمات غير الحكومية سواء الوطنية أو العالمية بغرض تحقيق أهدافها، إذ يمكن اعتبار أية منظمة مدنية غير حكومية جزءًا من المجتمع المدني العالمي حتى وإن كانت أنشطتها لا تتعدى الحدود الجغرافية للدول التي تعمل بها، تماماً كما نعتبر أي دولة جزءًا من المجتمع السياسي (الحكومي) العالمي حتى وإن كانت منغلقة على ذاتها.

وفيما يتعلق بالمنظمات غير الحكومية الدولية Non Governmental International Organizations فيمكن اعتبارها ببساطة هيئات أو اتحادات دولية مستقلة عن الحكومات، وعادة ما يكون لها فروع أو أعضاء في العديد من دول العالم، المهم في تكوين هذه الهيئات أو الاتحادات هو وحدة الهدف، ولذلك يعرف سيمونسن – المسئول الإعلامي لمنتدى المنظمات غير الحكومية في قمة كوبنهاجن الدولية – المنظمات غير الحكومية بأنها "جماعة من الناس تسعى بنشاط لتغيير الأوضاع الاجتماعية على الصعيدين القومي والعالمي"(٧٧)، ولذلك يمكن القول بأن المنظمات غير الحكومية الدولية INGOs أو الفاعلين الدوليين غير الحكوميين non– state actors هم أفراد أو جماعات لها مصالح عبر قومية، وهذه المصالح تتطابق في الغالب مع مصالح أفراد وجماعات في دول أخرى وليس في دولها.

إن الشبكات العابرة للقومية Transnational Organizations – على خلاف المنظمات غير الحكومية الوطنية NGOS والمنظمات غير الحكومية الدولية INGOs التي يكون لها أبنية تقليدية حيث تمتلك: مكاتب رئيسة ومسئولين ورسوماً وعضوية وما إلى ذلك – لا يكون فيها شخص في القمة ولا يكون لها مقر رئيس أو مركز، فالشبكات عبارة عن أشكال من التنظيم تتسم بأنماط تطوعية وتبادلية وأفقية من الاتصال والتبادل، وتؤكد الشبكات على العلاقات المفتوحة والإنسانية بين الفاعلين والمهتمين بمجال أو نشاط معين(٧٨).

هذا فيما يتعلق بتعريف ومكونات المجتمع المدني العالمي، أما عن جذور هذا

المجتمع فيمكن القول بأنها شبكات الدفاع عن حقوق الإنسان الحديثة مثل الحركات الأنجلو أمريكية المناهضة للعبودية، وحركة صوت المرأة الدولية، وقد كان لهذه المنظمات دور كبير في إلغاء نظام التفرقة العنصرية في جنوب إفريقيا(٧٩). أما عن أهم مجالات الاهتمام أو القضايا التي يتبناها المجتمع المدني العالمي فنجد على رأسها قضايا حقوق الإنسان، وذلك انطلاقاً من مفارقة معروفة ومسلم بها وهي أنه في حين تمثل الحكومات الضامن الرئيسي للحقوق نجد أنها وفي نفس الوقت تمثل المنتهك الأساسي لهذه الحقوق، ومن هنا جاء دور منظمات المجتمع المدني سواء القومية منها أو الدولية في الأساس لحماية حقوق الإنسان، وبالأخص من الحكومات، لذلك عادة ما تلجأ منظمات الدفاع عن حقوق الإنسان الوطنية من أجل تحقيق أهدافها إلى البحث عن أنصار دوليين(٨٠)، ومن أبرز منظمات المجتمع المدني العالمي ذات النشاط الملموس في مجال الدفاع عن حقوق الإنسان منظمة العفو الدولية، التي أسهمت في عولمة قضية حقوق الإنسان وابتكار أساليب التدخل الإنساني لحماية هذه الحقوق(٨١).

وعلى الرغم من الأخطار التي يتضمنها النظام العالمي الجديد بما فيه من منظمات غير حكومية عالمية على فكرة السيادة الوطنية من خلال التدخل في الشأن الداخلي للدول باسم حق تقرير المصير وحقوق الإنسان وغيره، وهو ما يدفع الكثيرين إلى التشكيك في نوايا الدول الكبرى والمنظمات غير الحكومية المسيطرة على زمام العولمة ولهم في ذلك مبررات مقنعة، فقد تبني هذا النظام وتلك المنظمات قضية الديمقراطية وقد شهد العقد الماضي إتجاهاً كبيراً نحو إرساء قيم التعددية السياسية والحزبية، واهتماماً بتفعيل المشاركة السياسية، وتأكيد قيم المساءلة والشفافية والتنافس، وهو يسمى الموجة الثالثة من الديمقراطية.

وتشهد المنظمات المدنية الوطنية والعالمية اليوم نمواً كبيراً يصل حد الطفرة الكمية والكيفية وبخاصة لأن هذه المنظمات تتمتع برعاية الدول الكبرى والمؤسسات الحكومية الدولية. فقد ازدادت أعداد هذه المنظمات بشكل كبير، وازدادت عضويتها واتسع نشاطها ليشمل شتى مجالات الحياة الإنسانية والتنمية الاجتماعية والاقتصادية والبيئة والفقر والسلام وخدمة القطاعات غير القادرة ودعم المشاركة الشعبية والتمكين، وليس أدل على هذه الطفرة من وجود ١٤ مليون مؤسسة تطوعية في الولايات المتحدة، تبلغ أصولها ١٥ مليار دولار وتسهم بـ ٦٪ من إجمالي الناتج القومي الأمريكي وتوفر ١١٪ من فرص العمل، وجزء كبير من هذه المنظمات له

اهتمامات عالمية، وكذلك ارتفاع نصيب القطاع الأهلي من حجم المعونات الخارجية من مليار دولار عام ١٩٧٠ إلى ١٦ مليار دولار عام ١٩٩٧، ومن دلائل هذه الطفرة كذلك إن المنظمات غير الحكومية الوطنية والعالمية تقدم اليوم مساعدات تنمية رسمية أكثر مما يقدمه جهاز الأمم المتحدة برمته[٨٢].

وعلى الرغم من المخاطر التي يحملها المجتمع المدني العالمي لفكرة السيادة الوطنية باعتباره جزءًا من النظام العالمي الجديد، الذي أضحى التدخل في الشأن الداخلي فيه ظاهرة متكررة للأسباب التي سبق ذكرها إلا أن المنظمات غير الحكومية الوطنية والعالمية يمكن أن تقدم الدعم لحركات حقوق الإنسان والحركات النسوية والمطالبة بالحقوق السياسية والديمقراطية، ويمكن للعالم الثالث – بما في ذلك العالم العربي – أن يعقد آمالاً كبيرة على المنظمات غير الحكومية الدولية في مناصرة حقوقه وقضاياه العادلة، فمنذ عام ١٩٩٢ يقام منتدى المنظمات غير الحكومية على هامش المؤتمرات الدولية بداية من مؤتمر قمة الأرض بالبرازيل ١٩٩٢، والمؤتمر العالمي لحقوق الإنسان بفيينا ١٩٩٣، والمؤتمر العالمي للسكان والتنمية بالقاهرة ١٩٩٤، والمؤتمر العالمي للمرأة ببكين ١٩٩٥، وقمة العالم للتنمية الاجتماعية بكوبنهاجن ١٩٩٥[٨٣]، وأخيراً المؤتمر العالمي لمناهضة العنصرية بمدينة ديربان بجنوب إفريقيا ٢٠٠١.

إن منتدى المنظمات غير الحكومية في المؤتمرات الدولية يلعب دوراً فعالاً ونشيطاً في موازاة المؤتمر الرسمي، فهو يتبنى نفس جدول الأعمال ولكن يخرج بمقررات مستقلة، وما حدث في مؤتمر مناهضة العنصرية بجنوب إفريقيا ٢٠٠١ يدفعنا – نحن العرب – إلى دعم منظماتنا المدنية والمنظمات المدنية الدولية لما يمكن أن تقدمه من مناصرة لحقوقنا وقضايانا، ففي هذا المؤتمر – وعلى المسار الرسمي – ونتيجة لانسحاب كل من الولايات المتحدة وإسرائيل، وبضغط من الاتحاد الأوربي تحاشي البيان الختامي للمؤتمر الإشارة إلى إسرائيل باعتبارها دولة عنصرية، وعلى الجانب الأهلي أو الشعبي لمنتدى المنظمات غير الحكومية، والذي عقد على هامش المؤتمر، فبعد مناقشات حادة وحروب كلامية بين المنظمات غير الحكومية العربية والإسلامية والمناصرة للحقوق والقضايا العربية من جانب، والإسرائيلية وحليفاتها من جانب آخر، خرج المنتدى بإدانة إسرائيل كدولة عنصرية. وعن دور المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية القومية والدولية في مناصرة حقوق الشعوب وموازنة القوى العالمية الغاشمة لا يفوتنا أن نذكر تلك المظاهرات التي شارك فيها

الملايـين في مـا يزيد علـى ٦٠٠ مدينة على مستـوى العالم بدعـم وتنظيم من جانب المنظمـات غير الحكوميـة لإعلان رفضهم للحرب الأمريكيـة المحتملة ضد العراق في اليوم العـالمي للسلام.

وعلـى المستوى القومي العربـي هنـاك منظمات غير حكوميـة عربية (عبر قطرية) تمثل بدورهـا جزءًا من المجتمع المدني العربي والعالمي، ومن أبرزهـا اتحـاد المحـامين العـرب والمنظمة العربية لحقوق الإنسـان، وهـاتـان المنظمتـان بـاعتبـارهمـا نواة جيدة لمجتمـع مـدني عربي قومي وجزءًا مـن المجتمع المدني العالمي تقومـان بـالدفـاع عن حقوق الإنسان والمطالبة بـالديمقراطية ودعم المجتمع المدني على المستويين القطري والقومي[٨٤].

وإذا كـانـت منظمات المجتمع المدني القطري والعـالمـي تعدم السلطة، فـهي لا تـعدم التأثـير، إذ أن هـذه المنظمـات إلى جـانـب استخدامهـا للإقنـاع ولي الـذراع والتشهير تستخدم عدداً من التكتيكات[٨٥] هـي:

- سيـاسـة المعلومـات أو القدرة على التوليد السريـع للمعلومـات ونقلها إلى حيث يكون لهـا تـأثير، وقد يسرت تكنولوجيات الاتصـال هذه المهمة.
- السيـاسـة الرمزية أو القدرة على استدعـاء رموز أو أفعـال أو قصص ذات تـأثير وجداني يجعل النـاس يتوحدون مع مواقف بعيدة.
- سيـاسـة النفـوذ Leverage أو القدرة علـى استدعـاء فـاعـلـين مؤثرين للتـأثير على المواقف التي يصعب على أعضاء الشبكة الأضعف التـأثير فيهـا.
- سيـاسـة المحـاسبية Accountability أو القدرة على جعل الفـاعلين الأقويـاء يلتزمون بسيـاستهم ومبـادئهم التي سبق وأن أقروهـا.

(د) مقومات المجتمع المدني

بعـد أن استعرضنـا تـاريخيـة المفهـوم، والمنظومـة المفـاهيمية التـي انبثق منهـا والتعريفـات المعـاصرة، ومن واقـع هذا التحليـل السـابق سوف نحـاول تبيـان مقومـات المجتمـع المدني، أي تلك الخصـائص أو السمـات التي إذا مـا توافرت في مجموعة البنى أو العلاقـات الاجتمـاعيـة جـاز لنـا أن نقول بوجـود مجتمع مدني في هذا الحيز المكاني أو الزمـاني. إن تحديـد هذه المقومـات على درجة كبـيرة من الأهميـة، وبخـاصة قبل التصدي للتمييز بين مقولتي المجتمع المدني والأهلي.

(١) التـعددية التنظيمية: وتـعنـي وجود المكونـات أو العنـاصـر المختلفة للمجتمع المـدني أو علـى الأقـل عدد كبـير منهـا، حيـث إن هذه المكونـات تمثل البنيـة التحتية

للمجتمع المدني، وينتفي وجود هذا المجتمع بدونها[٨٦] ومن هذه المكونات كما سبق وأشرنا المنظمات السياسية كالأحزاب وجماعات حقوق الإنسان، والمنظمات المهنية كالنقابات، والمنظمات الثقافية كاتحادات الكتّاب والمثقفين والمنظمات الاجتماعية كمنظمات المرأة والجمعيات الأهلية.. الخ.

(٢) التعددية الفكرية: من خصائص المجتمع المدني – باعتباره إفرازاً للنظرية الليبرالية بالطبع – إنه متعدد وتعددي، والتعدد يعني التناثر والتنافر والصدام والتناقض، فهو مجتمع يقوم على تضامنات جزئية تعمل على تجاوز هذا التناثر والتناقض وجعل هذا المجتمع المتنافر يعمل كوحدة واحدة وينتج إرادة واحدة، إن التعددية تعني التباين في الرؤى، وهذا التباين على درجة كبيرة من الأهمية لقيام مجتمع حديث، إذ بدون هذا التباين يكون المجتمع تشكيلاً ميتاً تعوزه دينامية الإبداع والخلق والتعبير. وإذا كانت غاية السياسة هي التسامي والتجاوز من أجل التوحيد الأشمل، فإن غاية المجتمع المدني هي حفظ التمايزات وكفالة الخصوصيات[٨٧].

(٣) الاستقلالية: قلنا إن الشرط الأول لتبلور مجتمع مدني حقيقي هو الانفصال بين الدولة والمجتمع، انفصال لا يعني القطيعة أو انعدام العلاقة، بل يعني التمايز والتوازي ووجود علاقات بين كيانين، والاستقلالية من أهم خصائص المجتمع المدني ومنظماته، إذ تتبدى في كل مراحل هذه المنظمات من التأسيس إلى العمل والأنشطة والمجالات، بل وحتى حل المنظمات ولوائحها الداخلية، بل والتمويل أيضاً. إن الاستقلالية تعني عدم تدخل الدولة بجهازها البيروقراطي في شئون هذه المنظمات، ولكن بالطبع يجوز للدولة ممارسة أشكال معينة من الرقابة وفي حدود معينة، وأهمية هذه السمة – الاستقلالية – ترجع إلى أن هذه المنظمات تجئ في الأساس لكي تتوسط العلاقة بين الفرد والدولة، بحيث تمثل شكلاً من الحماية للفرد حتى لا يتعامل مع الدولة كفرد أعزل، بل كعضو في جماعة أكبر تدافع عن حقوقه ومصالحه، إضافة إلى أن هدف هذه المنظمات أيضاً هو الحد من سلطة الدولة وتدخلاتها غير العقلانية في شئون الأفراد والمجتمع، وكيف يمكن لهذه المنظمات أن تحقق هذه الأهداف وتمارس هذه الأدوار وهي تخضع للدولة إدارياً أو تمويلياً.

(٤) الطوعية: إن المجتمع المدني بمنظماته يقوم أساساً على العمل الطوعي والمبادرة الفردية والنزوع إلى العمل الجماعي في إطار مشاركة منظمة وواعية[٨٨]، والطوعية أو الانتماء التطوعي كما قلنا من قبل تنبع من فكرة العقد الاجتماعي، ففكرة العقد تقوم على الانخراط الإرادي الطوعي في مجال أونشاط أو جماعة معينة،

ومن هنا فإن الانتماء الطوعي للمنظمات غير الحكومية مؤشر لحداثية هذه المنظمات في مقابل الانتماء العضوي القسري الذي يميز البنى الاجتماعية العضوية التقليدية من أسرة وقبيلة وحارة.. الخ. إن أهمية هذا المقوم ترجع إلى أنه بدون الطوعية والفعل الإرادي لا يكون هناك مكان لمجتمع مدني.

(٥) اللاربحية nonprofitability: هناك بعض الاختلاف فيما يتعلق باعتبار المنظمات الهادفة إلى الربح من منظمات المجتمع المدني أم لا، مع العلم بأنها يمكن أن تغلب الدوافع الربحية الخاصة على الصالح العام[٨٩]، ولكننا شددنا من قبل على ضرورة أن يقوم قطاع المجتمع المدني خارج اعتبارات الربح القائمة في السوق، والسبب المنطقي لذلك هو أن جزءًا كبيراً من هذا القطاع جاء ليخفف من وطأة تنافسية نظام السوق، ومع استبعاد الربح يظل أساس التلاحم بين الأفراد في هذا القطاع هو التضامن من أجل تحقيق الهدف المتفق عليه – وهو ليس الربح بالطبع – وإنما فهم معين للخير العام للمجتمع: صحته، بيئته، ثقافته.. الخ[٩٠].

(٦) حداثية المنظمات المدنية: وهذه الحداثية، وتعني الانتماء للحداثة، تنشأ من قيام هذه المنظمات على المواطنة، وهي الانتماء للأمة وتجاوز الانتماءات العضوية التقليدية، وإمكانية العضوية في أكثر من مؤسسة في نفس الوقت، والمساواة الشكلية بين أعضاء المؤسسة، واعتماد أنظمة إجرائية لعمل هذه المنظمات، هي عبارة عن قواعد شكلية متفق عليها من قبل الأعضاء حول كيفية اتخاذ القرار وكيفية إدارة المؤسسة والحوار وتبادل الرأي، وكلها تدعم العقلانية في اتخاذ القرار[٩١]. وتؤكد هذه الحداثية على قيم العقلانية والمساواة والإيجابية والفعالية العامة والتعددية واحترام حقوق الإنسان، وترفض القمع والانفراد بالسلطة والاستبداد والتمييز بين المواطنين لأي سبب.

(٧) السعي إلى الديمقراطية: إن الهدف الأساسي لمنظمات المجتمع المدني هو أن تزيد من فرص وقيمة الخيارات الفردية وتدعم إرادة الفرد والجماعة وتعزز فرص المشاركة على كل المستويات[٩٢]، وإضافة إلى ذلك تجسد هذه المنظمات الديمقراطية المباشرة التي يكون لصوت الفرد تأثير فيها، على خلاف الديمقراطية التمثيلية التي تعمل على مستوى الدولة ومؤسساتها، ولذلك يكون لهذه المنظمات دور فعّال كمنظمات للتنشئة الاجتماعية والسياسية وكمعامل لتعليم الديمقراطية. لا يجب ألا يغيب عن الأذهان حقيقة أن وظيفة هذه المنظمات الأساسية هي دعم الديمقراطية على جميع مستوياتها الإجرائية والتنظيمية والقيمية، ونظراً لأساسية العلاقة بين

المجتمع المدني والديمقراطية فسوف نعرض لهذا المقوم بشيء من التفصيل في موضع آخر في هذا الفصل.

(٨) الثقافة المدنية: تعني تلك الثقافة القيم والاتجاهات والميول والسلوكيات والإجراءات اللازمة لعمل ونمو وازدهار وفعالية المجتمع المدني، وكذلك الجانب المعرفي المفاهيمي أو الوعي الضروري لقيام المجتمع المدني وتطوره، ولما ما لهذا المقوم من أهمية في تفعيل وتنشيط المجتمع المدني، ونظراً للدور البارز للتربية فيه، فسوف نعرض له بشيء من التفصيل فيما بعد.

(هـ) المجتمع المدني والدولة:

قد يفهم من العرض السابق أن ضعف الدولة في صالح المجتمع المدني، أو أنه في ضعف الدولة قوة للمجتمع المدني، حيث يترتب على ذلك أن تقل تدخليتها وسلطتها، وحيث إن المجتمع المدني يقوم إزاء الدولة، لكن الحقيقة هي أن المجتمع بدون دولة، أو في وجود دولة ضعيفة، هو المجتمع بكل تخلفه وشوفينيته وتعصبه وانغلاقه وكراهيته للأجانب ولغير المألوف واحتقاره للمرأة والطفل وتجاوز الحق العام من قبل المصالح الخاصة، ولذلك فالمجتمع المدني لا ينشأ من ضعف الدولة، بل هو وليد قوة الدولة ومن أجل موازنة هذه القوة، ومساءلة الدولة والرقابة عليها قائمة فقط لأنه باستطاعة الدولة أن تراقب المجتمع. إن المجتمع المدني هو نتاج تحديد صلاحيات الدولة لأن بإمكان الدولة أن تتجاوز صلاحيتها وأن تخضع المجتمع كلياً، والمجتمع المدني، باختصار، ليس نتاجاً لهدم أو تراجع الدولة أو زعزعتها إنما هو تحديد للعلاقة بينها كمجال للسلطة واحتكار القوة وبين المجتمع المفترض فيه أن يكون مصدر شرعيتها، هذا بالإضافة إلى أن بعض مجالات صراع المجتمع المدني مثل البيئة والصحة والثقافة والتعليم... إلخ لا تكون الدولة فيها هي الخصم اللدود للمجتمع المدني، بل ربما تكون حليفة له في بعض الحالات[٩٣].

من كل ما سبق نجد أنه من الخطأ القول بأن "دولة أقل" تعني "مجتمعاً مدنياً أكثر"، وهناك أدلة كثيرة على ذلك منها: بروز ظاهرة الإرهاب، وحركات التطرف، والحروب العرقية والطائفية، وسيطرة هاجس الأمن على الناس في حالة ضعف الدولة، وفي الوقت نفسه نجد أنه من الخطأ القول بأنه كلما كان المجتمع ضعيفاً كانت الدولة قوية حيث يؤدي ذلك – وكما في الدول العربية – إلى استبداد الدولة وتسلطها وهيمنتها على كل شئون المجتمع وتدخلها في أخص شئون الأفراد، وهذا ليس مؤشراً على قوة الدول، بل على ضعفها، وليس أدل على ذلك من ضعف هذه الدول

خارجياً وافتقادها لشرعية الحكم – ربما بسبب هذه الممارسات – في نظر الغرب الديمقراطي، فمما استحدثته وأبرزته العولمة – والنظام العالمي الجديد – أن أصبحت الدول المستبدة تستمد شرعيتها من الخارج، وفي الغالب على حساب شعوبها، في حين أن الدول الديمقراطية تستمد – على العكس من ذلك – شرعية حكمها من شعوبها، وهو ما يجعلها قوية أمام الخارج، ومما يؤكد ذلك أن أهم أوراق الضغط التي تمارسها الدول الكبرى على دولنا العربية هو عدم شرعية نظم الحكم بهذه الدول بسبب غياب الديمقراطية، وهو ما يؤدى بكثير من هذه النظم إلى الرضوخ لمطالب الدول الكبرى والتفريط في سيادة دولها ومكاسب شعوبها في مقابل الحصول على شرعية حكمها من الدول الكبرى، والأمثلة على ذلك أكثر من أن تحصى، وهو ما يعني إجمالاً أن الاستبداد – الذي يعده البعض من مظاهر قوة الدولة – ليس إلا ضعف للدول داخلياً وخارجياً، وبالتالي ضعف للمجتمع المدني.

وخلاصة ذلك أن مفهومي المجتمع المدني والدولة ليسا مفهومين متقابلين بل متلازمان ومتكاملان، فلا يمكن أن ينهض المجتمع المدني ويؤدي رسالته في التقدم والتغيير بدون دولة قوية تقوم على مؤسسات دستورية تمثيلية وتعمل على فرض القانون، وكذلك المجتمع المدني ضرورة لالتفاف أغلبية المواطنين حول الدولة وتصحيح مسارها وتلجيم سلطتها[٩٤].

رابعاً: المجتمع المدني عربياً - المجتمع الأهلي

وفي ضوء ما عرضناه حول المنظومة المفاهيمية والتطور التاريخي لمفهوم المجتمع المدني يمكن لنا العودة إلى التاريخ العربي بحثا عن هذا المفهوم أو مفاهيم مماثلة تطورت عبر هذا التاريخ. لم يعرف المجتمع العربي الإسلامي التفريق بين المجتمع والدولة حتى القرن التاسع عشر، حيث إن مفهومي الدولة والمجتمع حديثان على الفكر السياسي العربي، في حين كانت المفاهيم السائدة هى مفاهيم الخلافة والإمارة والسلطنة[٩٥]، وبهذا ينتفي الشرط الأول والأساسي للقول بوجود مجتمع مدني في زمان أو مكان معينين وهو الفصل بين المجتمع والدولة من ناحية، والفصل بين الدولة والاقتصاد من ناحية أخرى، ولكن بماذا نسمي تلك التكوينات والعلاقات الاجتماعية التي عرفتها المدن العربية من طوائف وحرف وأشراف وطرق وغيرها من البني الاجتماعية التي كانت وما زالت تقوم بوظائف مشابهة تماماً لوظائف المجتمع المدني الحديث؟

لذلك هناك من يقترح حصر استخدام مقولة "المجتمع المدني" على العصر العربي

الحديث واستبداله بمصطلح "المجتمع الأهلي" للإشارة إلى مقابل هذا المصطلح في التاريخ العربي الإسلامي[٩٦]، ومما يدعم هذا الاقتراح أن الصفة civil (مدني) في مصطلح civil society (المجتمع المدني) مشتقة من الأصل اللاتيني civis الذي يعني مواطن أو مواطني وهو ما يجعل الترجمة الأدق لمصطلح civil society هو مجتمع المواطنين أو المجتمع المواطني، وهذه الدلالة نتيجة لكونها غير متوافرة في اللفظ العربي "مدني" المأخوذة "مدينة" أو "مدنية" أو "تمدن" - إذ لا تحمل هذه الأخيرة دلالات المواطنة - فهي تستبعد استخدام مفهوم المجتمع المدني أو بشكل أدق مجتمع المواطنين أو المجتمع المواطني من التاريخ العربي، إذ لم يعرف هذا التاريخ المواطنة إلا في عصره الحديث[٩٧]، وقد أبدى هذا الخلط إلى اعتبار البعض - ومنهم مثلاً محمد عابد الجابر - المجتمع المدني هو مجتمع المدينة أو المجتمع المديني، وبالتالي قال بوجوده في التاريخ العربي الحافل بالمدن العربية الشهيرة[٩٨].

ومن خلال التحديد الزمني السابق لانطباق مفهومي المجتمع المدني والأهلي نكون قد فوتنا على البعض ومنهم كريم أبو حلاوة[٩٩]. الفرصة لاتهامنا بمحاولة إيجاد مصطلحات ومفاهيم عربية بديلة للمفاهيم الغربية من المخزون الثقافي والمخيال الجماعي للعرب من باب الاستعلاء على والاستغناء عن الغرب، إذ أن مصطلح المجتمع الأهلي لا يقصد به أن يحل كلية محل مصطلح المجتمع المدني، بل أن يحل محله فقط في التاريخ العربي ما قبل العصر الحديث، في حين يبقى مصطلح المجتمع المدني للإشارة إلى هذا المفهوم في العصر الحديث.

إن التكوينات الاجتماعية التي كانت سائدة في المدن العربية إلى جانب العصبيات القبلية والدينية والمذهبية من مجالس علماء الدين وملتقيات الأعيان وزعامات الحارات والقرى وحلقات الدرس في الجوامع، إضافة إلى مؤسستي الطوائف والوقف، كانت تتمتع باستقلال نسبي عن الدولة ومؤسساتها التي كانت قليلة وضعيفة (السلطنة العثمانية)، وكذلك كانت تقوم بالوساطة بين الفرد والدولة، إضافة إلى قيامها بأدوار التنظيم الاجتماعي والتعليم وتقديم بعض الخدمات الصحية والاجتماعية كما في مدن بلاد الشام ومصر والخليج العربي[١٠٠]، وهذه الاستقلالية النسبية التي كانت تتمتع بها هذه البنى الاجتماعية أدت بالبعض إلى الخلط بين مفهومي المجتمع المدني والأهلي.

هذا من ناحية أسباب التماهي بين المفهومين، أما عن أسباب وجوب الفصل والتمييز بينهما فنجد أولاً، كما ذكرنا من قبل، أن فكرة المواطنة والمواطن تعبيران

ارتبطا بنشأة الدولة القطرية الوطنية بعد الحرب العالمية الثانية، في حين أن المصطلح الذي تردد في التراث العربي الإسلامي هو الأخوية والأخ والأهل، وهناك مبرر آخر يحول دون تماهي المفهومين وهو يتعلق بنوع الروابط السائدة داخل بنى وتكوينات المجتمع الأهلي العربي، وهي روابط القرابة والأهل والمحلة، وهي روابط تراتبية قسرية، في حين أن نوع الروابط السائدة في منظمات المجتمع المدني الحديث تتمركز حول المواطنة والانتماء الطوعي الإرادي الحر(١٠١)، ونتيجة لهذا النوع من الروابط نجد اختلافاً في شكل العلاقات السائدة، فداخل تكوينات المجتمع الأهلي تسود العلاقات التراتبية العمودية القسرية كعلاقة السيد بالعبد والرجل بالمرأة والحاكم بالمحكوم أو علاقة الأب بالابن، تلك العلاقات التي تذوب فيها إرادة الأخير في الأول، في حين تسود في منظمات المجتمع المدني العلاقات الأفقية التي تساوى بين كل الأعضاء(١٠٢).

إن هذا التمييز بين مجتمع أهلي كان سائداً حتى مقدم العصر الحديث، ومجتمع مدني يسود العصر الحديث، لا يعني زوال المجتمع الأهلي بمقدم العصر الحديث وإحلال المجتمع المدني محله، فالتغيرات التي طرأت على الحياة العربية، بكل مستوياتها السياسية والاجتماعية والاقتصادية، أضعفت الولاء الأهلي، وجاء الانتقال التدريجي من العائلة الممتدة إلى العائلة النووية ليضع حداً للروابط القرابية والمكانية، ثم جاءت فكرة المواطنة لتقوى الانتماء للأمة على حساب الانتماءات التقليدية؛ ومع ذلك بقيت الانتماءات والعلاقات التقليدية متعايشة جنباً إلى جنب مع بنى المجتمع المدني الحديث، ويمكن القول بأن مرحلة التعايش هذه تمثل "الإرهاصات الأولى لبنى وعلاقات المجتمع المدني الحديث"(١٠٣).

ومما تجدر الإشارة إليه قبل الحديث عن المجتمع المدني (وليس الأهلي) العربي أن المؤسسات الليبرالية الديمقراطية في الدولة الأوربية الحديثة، بما فيها منظمات المجتمع المدني، نشأت بفعل تطور داخلي، وبالتوازي مع نشوء وتطور الدولة ذاتها، وفي مقابل ذلك نجد أن الدولة العربية، كمؤسسة، غرستها الدول الاستعمارية بالقوة، وهذه الدولة بدورها أنشأت لنفسها المجتمع والمؤسسات التي تحتاج إليها، فجاءت هذه المؤسسات مفتقدة للمضمون الديمقراطي، حيث لم تأت كمطلب شعبي ونتيجة لتطور طبيعي غير مفتعل.

وفيما يتعلق بتاريخ المجتمع المدني المصري – وما يقال عن مصر يقال بالضرورة عن باقي الدول العربية لتشابه الظروف – في العصر الحديث يمكن تقسيمه إلى ثلاث مراحل: الأولى هي المرحلة الليبرالية وهي تلك الفترة التي أعقبت الاستقلال، وكانت

الدول العربية فيها، على نحو ما ورثته من الاستعمار، تجد أن مهمتها هي الهيمنة على المجتمع المدنى واحتوائه، حتى في الدول التي كانت تمارس فيها حياة برلمانية مثل مصر ثم جاءت المرحلة الثانية بعد فشل هذه النظم الليبرالية بعد هزيمة ١٩٤٨، حيث استولى العسكريون على الحكم بهدف تحقيق ما عجزت الحكومات التي ورثت الاستعمار عن تحقيقه، من إنشاء دول وطنية قوية، ومواجهة الصهيونية، واستكمال السيادة الوطنية، وتحقيق الاستقلال الاقتصادي، وتحرير فلسطين، وتحقيق الوحدة.. إلخ، ومن أجل الإسراع بتحقيق هذه الأهداف وجد العسكريون أنه لابد من تطهير الحياة السياسية من المناورات والمنافسات البرلمانية والحزبية، وبذلك قامت دولة العسكر التي تهيمن على المجتمع وتحتويه، مستخدمة في ذلك الأجهزة السلطوية، أي قامت دولة قوامها المركزية الشديدة والتخطيط الاقتصادي والثقافي والأيديولوجي - باختصار نموذج دولة تبتلع المجتمع - ثم جاءت المرحلة الثالثة بعد هزيمة يونيه ١٩٦٧ وفشل الدولة العربية في تحقيق أهدافها المعلنة وتردى اقتصادياتها، فأخذت تنسحب من ميادين كثيرة اقتصادية واجتماعية معلنة الأخذ بنظام السوق، ولكنها في الحقيقة محاولة منها لترشيد نفقاتها عن طريق إدماج منظمات المجتمع المدني للإنفاق على برامج الرعاية الاجتماعية، دونما أن ينقص ذلك من سلطاتها شيئاً ، تلك السلطة التي تطال كل شيء وتطغى على المجتمع المدنى، معنى ذلك أن الدولة العربية أخذت بنظام السوق لخفض نفقاتها، ومجاراة للوضع الدولي دون أن تأخذ بالفكر الليبرالي الكامن خلف اقتصاد السوق الذي انبثق منه أو ترافق معه مفهوم المجتمع المدني، فمازالت الدولة العربية مدفوعة بالهاجس الأمني تضيق الخناق على منظمات المجتمع المدني(١٠٤).

هذا عن تاريخ المجتمع المدني العربي، أما فيما يتعلق بالوضع الراهن لعناصر المجتمع المدني العربي فنجد أولاً: أن التعددية الحزبية ما زالت غائبة عن دول عربية كثيرة، وحتى في تلك الدول التي أخذت بها تعاني الأحزاب فيها من الضعف في العضوية والوجود والانفصال عن القاعدة الشعبية وانعدام التعاون فيما بينها، وبالنسبة للنقابات المهنية فإن عضويتها إجبارية وتسيطر عليها الدولة وتتسم بانخفاض مستوى المشاركة من جانب الأعضاء، سواء أكانت هذه المشاركة تطوعية أم تنظيمية بالتصويت والترشيح والتمثيل بمجالس النقابات(١٠٥).

إن العنصر الفعال في المجتمع المدني العربي هو الجمعيات الأهلية التي وصل عددها في مصر إلى ١٤ ألف جمعية تعمل معظمها في مجال الرعاية الاجتماعية مثل

المساعدات الاجتماعية ورعاية الفئات الخاصة والمعاقين ورعاية الأسرة والطفولة والأمومة[١٠٦]، وسبب النشاط النسبي لهذه الجمعيات كما اتضح حتى الآن يكمن في أنها تكمل دور الدولة الحمائي، وتخفف عنها بعض أعبائها المالية والاقتصادية.

أما المنظمات المدنية العاملة في الميدان السياسي - غير الأحزاب السياسية - للمطالبة بالحقوق المدنية والسياسية والديمقراطية، مثل منظمات الدفاع عن حقوق الإنسان، فعددها ١٨ منظمة، وهي منظمات غير ذات بال في القيام بوظيفتها بسبب ضعف عضويتها، وعدم قيامها على شحن الجماهير وحث استجاباتهم لها، وكذلك بسبب تضييق الدولة عليها، وقيامها على أموال المساعدات الأجنبية[١٠٧].

خامساً: الثقافة المدنية

إن المجتمع المدني لا ينشط فقط لمجرد وجود هياكل تنظيمية تستقل رسمياً عن الدولة، إذ لا فائدة ترجى من هذه الهياكل ما لم تعززها ثقافة مواكبة تدعم هذه الهياكل وتعطيها الشكل والمضمون، ولذلك تمثل الثقافة المدنية واحداً من أهم - إن لم يكن أهمها على الإطلاق - مقومات المجتمع المدني، ومن أهمية العامل الثقافي للمجتمع المدني أن عرفه أحدهم باعتباره سيادة ثقافة معينة، فالمجتمع المدني هو "مجموعة القيم والأعراف التي يقبلها الجميع على نحو سلمي.." كما سبق ورأينا عند تعريف المجتمع المدني، وسبق أن ألمحنا كذلك إلى أن أزمة المجتمع العربي كله، وليس فقط أزمة المجتمع المدني، أزمة ثقافة، فالثقافة السائدة عربياً سلبية إحباطية تعوق التغيير ولا تستحثه، ويستلزم التغيير التحول من ثقافة الانفعال إلى ثقافة الفعل، أي التحول من السلبية إلى الإيجابية بغرض تجاوز الأوضاع الراهنة[١٠٨]، ولكن ما هي الثقافة المدنية وما مكوناتها؟

إن الثقافة المدنية تعني "منظومة الأفكار والقيم والاتجاهات السائدة التي تؤثر على مدى فعالية وقوة المجتمع المدني، بل إن المجتمع المدني نفسه عبارة عن إعادة بناء مضامين الثقافة السياسية بالشكل الذي يكرس قيم المشاركة والولاء والانتماء"[١٠٩]، وفيما يلي سوف نعرض للأبعاد الأساسية للثقافة المدنية:

(١) الإدارة السلمية للخلافات والصراعات

إن المجتمع المدني لا ينهض بدون قيم الاستقلالية والعقلانية والحيادية والتعددية واحترام حق الآخرين في الاختلاف وقبول التنوع والاختلاف، وما تؤدي إليه تلك القيم من إدارة سلمية للصراعات والخلافات[١١٠]. إن الروح المدنية Civility لها أهمية خاصة للمجتمع المدني، فهي تدوي في كل العلاقات الإنسانية بشكل أوضح

بكثير من الديمقراطية وهذه الروح المدنية التي تمثل المادة الخام للمجتمع المدني لها معنيان أحدهما سلبي وهو أن الفرد يجب ألا يخضع الآخر أو يخضع له أو أن يستخدم الآخر أو أن يستخدمه الآخر، والآخر إيجابي وهو أن للأشخاص الحق في علاقات تبادلية تحافظ على الاستقلالية والتنوع والحرية والمساواة(١١١).

ومما يؤكد أهمية الدراسة الحالية ما خرجت به دراسة هويدا عدلى (٢٠٠٠)(١١٢) من ضعف لقيمة التسامح السياسي، بل واختفائها من خريطة الخطاب السياسي لنخب منظمات المجتمع المدني، وبروز واضح ومكتسح لقيمة التعصب السياسي وعدم قبول الآخر، وأن ذلك كان واضحا حتى في الفترة الليبرالية (١٩٢٣-١٩٣٠). وتؤكد هذه الدراسة كذلك حدوث تطور نسبي ضئيل نحو مزيد من التسامح، ولكن يصعب القول بأن مرور ستين عاماً، وهى الفترة التي غطتها الدراسة، قد أحدثت نوعا من التحول التراكمي نحو مزيد من التسامح السياسي بين النخب.

(٢) النزوع للعمل الطوعي

إن النزوع للعمل الطوعي يمثل مكوناً رئيسياً في ثقافة بناء المنظمات المدنية، حيث إنه في ظل غياب الهدف الربحي يكون التطوع الإرادي من أجل خدمة المجتمع وتحقيق أهداف عامة معينة هو الدافع الأساسي للانخراط في منظمات المجتمع المدني، وهذه النزعة التطوعية مازالت ضعيفة في المجتمع العربي، وذلك يتجلى في ضعف روح الفريق والعمل الجماعي في حل المشكلات المستعصية، وهناك أدلة كثيرة على ضعف هذه النزعة في الحالة العربية منها ضعف مستوى المشاركة على المستوى الحزبي، فالأحزاب عضويتها هزيلة، حتى أن كثيراً من الناس لا يعرفون بوجود بعض الأحزاب(١١٣)، صحيح أن عضوية النقابات كبيرة، وهو ما يمكن أن ينبئ عن نشاط وفعالية العمل النقابي، ولكن هذا على عكس الواقع، فالعمل التطوعي والمساهمة في أعمال النقابة ومحاولة التأثير فيها، كلها أمور تكاد تكون غائبة، اللهم إلا باستثناء بعض النقابات مثل نقابة المحامين(١١٤)، هذا إلى جانب ضعف عضوية منظمات المجتمع المدني غير الحزبية وغير النقابية.

(٣) الشفافية والمحاسبية

تشكل كل من الشفافية والمحاسبية ركنين أساسيين في الثقافة المدنية بعامة وثقافة بناء المنظمات المدنية بخاصة، وأهمية هذين الركنين ترجع إلي كونهما من أساسيات الديمقراطية التي يفترض في مؤسسات المجتمع المدني أن تجسدها وتعمل وفقا لها وكمعامل لها، والشفافية تعني مصداقية المؤسسات المدنية إزاء الرأي العام والحكومات والقطاع الخاص والمنظمات الدولية، تلك المصداقية التي تأتي من خلال

الإعلان عن النشاط وأهدافه ومصادر تمويله وفتح أبواب المؤسسة المدنية للمجتمع ككل. أما عن المحاسبية فإن اعتمادها كمنهج عمل يعني أن تتوافر إمكانية محاسبة القيادات والمسئولين عن أدائهم ونشاطهم الوظيفي[١١٥]. إن الشفافية والمحاسبية يجنبان أي مؤسسة تهمة الفساد المالي والعبث بأموال المانحين، سواء أكانوا جهات داخلية أم خارجية كما اتضح مؤخراً.

(٤) الأداء المهني المتميز

إن أحد محكات أو معايير التطور في الثقافة المدنية هو "نضج المهنية" Professionalism أو النجاح في إرساء تقاليد راسخة تحترم الأداء المتمين، وتقبل التنوع والاختلاف، وتعترف بآليات محددة لإدارة الصراع وصنع السياسات. إن اعتماد الشفافية والمحاسبية ضروري لنجاح عمل المؤسسة، ومن أساسيات نجاح عمل منظمات المجتمع المدني كذلك سيادة الثقة داخل هذه المنظمات، وبينها وبين بعضها البعض ومع الدولة، حيث إن من شأن هذه الثقة فقط أن تخلق بيئة مهيأة لنمو وتطور المؤسسات المدنية وتفاعلها مع الأطراف الفاعلة، كما إن الثقة تساعد على سيادة روح التعاون والتفاعل الإيجابي والتنسيق داخل هذه المنظمات وبينها وبين بعضها البعض ومع الدولة[١١٦].

سادساً: المجتمع المدني والديمقراطية

إن طغيان ثنائية الدولة/المجتمع المدني في أدبيات البحث أدي لنوع من الخلط، إذ أصبحت الدولة تعني السياسة، وبذلك يعني القول باستقلال المجتمع المدني عن الدولة استقلاله وابتعاده عن السياسة والقوى السياسية، وأن قوى المجتمع المدني يجب أن تكون الطرف المقابل للقوى السياسية[١١٧]، وربما ترجع هذه الوضعية لمحاصرة الدولة لأي محاولة من جانب المجتمع المدني للتدخل فيما تراه من شئونها؛ فأصيبت منظمات المجتمع المدني بإحباط، وأدارت ظهرها للعمل السياسي، ولكن كيف يمكن لهذه المنظمات – في هذه الحالة – أن تذود عن مصالحها أو مصالح فئاتها وأعضائها في مقابل الدولة ؟ إن منظمات المجتمع المدني لها دون شك دور سياسي، وهناك عدد من الأسباب تدعو منظمات المجتمع المدني لعدم تجاهل العملية السياسية[١١٨]:

١ – أن المجتمع المدني يقوم في فضاء العلاقة المتبادلة مع الدولة، وهذا هو الفرق بين الحرية السياسية وحرية البدوي الشاعرية، وبين المجتمع المدني والطبيعي.

٢ – أن هناك ارتباطاً قوياً بين تشكيل الأمة وتشكيل المجتمع المدني، وهو الانتماء القائم على أساس المواطنة وليس قرابة الدم أو غيره.

٣- أن المعركة من أجل الديمقراطية هي معركة سياسية في الأساس، أى معركة على -ومع- السلطة أولاً وأخيراً.

وبعد أن خلصنا إلى وجود علاقة بين المجتمع المدني والسياسة وعلى الأخص بين المجتمع المدني والديمقراطية، فإن لنا أن نتساءل عن اتجاه هذه العلاقة، بمعنى أي منهما يؤدي إلى الآخر، هل يؤدي المجتمع المدني إلى الديمقراطية، أم تؤدي الديمقراطية إلى المجتمع المدني ؟

باستقصاء الحالة الأوربية نقول إن الديمقراطية، باعتبارها ضرورة الفصل بين الدولة والمجتمع، وباعتبارها تجسيداً لحقوق المواطنة، وباعتبارها الفصل بين السلطات، هي التي أدت إلى ظهور المجتمع المدني في ذلك الحيز العام غير الحكومي الذي لا تطاله سلطة الدولة الديمقراطية، ومعني ذلك أن الديمقراطية سابقة على المجتمع المدني؛ لأن قيام مؤسسات المجتمع المدني جزء من الديمقراطية نفسها، فمن خلال ممارسة الحقوق الديمقراطية مثل: الحق في التعبير، وحرية إنشاء الجمعيات والأحزاب والنقابات، والحق في الاجتماع والتنظيم، تنشأ منظمات المجتمع المدني(١١٩). معنى ذلك أن الديمقراطية في الحالة الأوربية كانت سابقة على – أو على الأقل متزامنة مع – قيام المجتمع المدني، ولذلك نجد أن برنامج المجتمع المدني في دول أوربا الغربية يتجاوز البحث عن الديمقراطية – بمعنى الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية – إلى البحث عن المشاركة الاجتماعية في تطبيق هذه الحقوق، ولامركزة عملية صنع القرار، واعتماد الإدارة الذاتية والديمقراطية المباشرة في كثير من القطاعات.

أما في الحالة العربية فنجد أن الدولة بمؤسساتها الحديثة فرضت من جانب الاستعمار، وكذلك جاءت منظمات المجتمع المدني على سبيل العدوى قبل تحقق الديمقراطية، وفي مثل هذه الوضعية يمكن للمجتمع المدني أن يلعب "دور القابلة التي تتستر علي عملية إجهاض سياسية"، حيث يمكن لمنظماته وفاعليه أن يقنعوا بالعمل بعيدا عن الدولة وخارجها ويسترخوا دون المطالبة بالتحول الديمقراطي، فيكون المجتمع المدني بمثابة مخدر أو مفهوم يلهي الفاعلين غير الحكوميين عن المطالبة بالديمقراطية، أو يقدم لهم متنفساً تضيع فيه طاقاتهم التي كان من الممكن أن يستخدموها في المعركة السياسية من أجل الديمقراطية(١٢٠)، وهذا عكس ما يفترض أن يكون عليه المجتمع المدني الذي يمثل النواة الصلبة للتحول الديمقراطي كما قلنا من قبل.

إن جوهر المجتمع المدني والعمل الأهلي يتمثل في مساعدة الناس علي تقرير

مصيرهـم، فهو عمـل نضالي ذو محتوي اجتماعي سياسي ينطلق من القناعة العميقة بحـق النـاس في تقريـر مصيرهم بـأنفسهم، ومن أن أبنيـة القهر المختلفة الاقتصادية والاجتماعيـة والسياسيـة والأيدلوجية هـي التي تقف بين النـاس وبـين ممارسة هذا الحـق. إن هـدف العمل الأهلي هـو أن يتمكن النـاس من خـلال التضامن والتنظيم من تحـدي أشكال احتكار السلطة وانتزاع حقهـم في تقرير مصيرهم ومقاومة الاضطهاد وعـدم التكافـؤ والهيمنة على المستويين العالمي والقومـي[١٢١]، ومن ذلك نخرج ليس فقط بـأن المجتمع المدني يؤدي إلى الديمقراطية، بل يتطابق ويتماهي معها. بمعنى أنه عندمـا توجد ديمقراطية حقيقية يوجد بالضرورة مجتمـع مدني فـاعل ونشيط ومؤثر، وعندمـا يوجد مجتمع مدني بهذه المواصفات نتوقع ترسخ الديمقراطية وتحققها على أرض الواقع.

إن التحـول الديمقراطـي قد يحدث من أعلى فتكون الدولة هـي رأس حربة التغيير، وقد يحدث من أسفل فيكون المجتمع المدني هو رأس هذه الحربة، لكننا عربياً أصبحنا على يقين من أن التحول الديمقراطي من أعلى غـالبـاً ما يكون شكلياً وغير حقيقي ومن قبيل الاستهلاك الإعلامي وتزيين الصورة أمام المجتمع العـالمي، فمن ذا الذي يتنـازل طوعـاً عن سلطاتـه الواسعة بدون مطالبات قوية وإلحاح شعبـي، فالضمانة الوحيدة لعـدم مظهرية المؤسسات والإجراءات الديمقراطية هـي أن يحدث التحول الديمقراطي مـن أسفل وبنـاء علـى مطالبات قوية وإلحاح شعبي ومجتمعـي، وفي حال غياب هذه المطالبـة – كما هو الحال في المجتمع العربـي – يمكن لمؤسسات المجتمع المدني أن تنـوب عن المجتمـع في القيام بهذا الـدور، إلى جانب محاولتها تعبئـة وشحن جهود الجماهير.

إن دور المجتمع المدني في إرساء ودعم الديمقراطية يتبدى بالنظر إلى الديمقراطية باعتبارهـا تتألف مـن ثلاثة مستويات متداخلة ومترابطة أولهـا الديمقراطية كنظام للقيـم، والديمقراطيـة على هذا المستـوي تقوم علي قيـم الحرية والعدالـة والمشاركة والمسـاواة والتسامـح السياسـي والفكـري والقبـول بـالتعددية ...إلـخ، وبتمعن بسيط نجـد أن هذه القيم تتطابق مع القيـم الضرورية لقيام وفاعلية المجتمع المدني. ولذلك يمكـن القول بأن المجتمع المدني بقيمه وأخلاقياته يمثل شرطاً للديمقراطية. أما ثـاني مستويات الديمقراطية وهو الديمقراطية التنظيمية أو الإجرائية، أي كأسلوب لممارسة السلطـة من خلال مجموعـة من الأطـر الاجتماعية والهيـاكل السياسيـة والمؤسسية والقواعـد الإجرائية. وعلي هذا المستـوى أيضا نجد أن دعم المجتمع المدني الذي يقوم

علي نفس هذه الأطر ونفس هذه القواعد يمثل دعما للديمقراطية. أما المستوى الثالث، وهو الديمقراطية كأسلوب للحياة، فيستلزم من الفرد أن يطبق هذه القيم وتلك القواعد في حياته اليومية وعلاقاته مع الآخرين، ونحن لسنا في حاجة إلي أن نعيد كيف أن المجتمع المدني بقيمه وممارسته يدعم هذه السلوكيات والممارسات(١٢٢).

إضافة إلى ذلك لابد من أن نتذكر أن المجتمع المدني حتى في الحالة الغربية جاء لدعم المشاركة الشعبية والمجتمعية وتحقيق الديمقراطية المباشرة؛ وذلك لتحقق الديمقراطية التمثيلية هناك بالفعل، ويجب أن نتذكر كذلك أن مهمة منظمات المجتمع المدني في الحالة العربية – التي لم تتحقق فيها الديمقراطية بعد – لا تقتصر على مجرد التعويض عن دور الدولة في مجالات الرعاية الاجتماعية، بل تمتد هذه المهمة، وقبل كل شيء، إلى المطالبة بالديمقراطية والتمهيد لها، فالتحدي القائم أمام المجتمع المدني عربياً هو تحقيق الديمقراطية، واعتقد أن الاستعمال الشائع للمفهوم يستوعب ذلك، حيث يطرح المفهوم عربياً في شكل مجموعة حواجز تحد من سلطة الدولة، ومجموعة كوابح تكبح من تدخلية أجهزتها الإدارية والأمنية، وتقوم ضد نفوذها الممتد إلى مجالات متعددة، وينزع المفهوم في الوقت ذاته إلى توسيع حقل الحريات والممارسة الديمقراطية(١٢٣).

سابعاً: سمات مواطن المجتمع المدني

من كل ما سبق يمكن أن نستخلص سمات أو خصائص الشخصية المدنية التي تؤهل الإنسان لكي يكون ذا حضور وفعالية في مؤسسات المجتمع المدني، وذلك لأن هذا الإنسان بالسمات التي سوف نستخلصها، هو ما سوف نحاول أن نبينه تربوياً في الفصل التالي. إن ذلك الإنسان كما رأينا يجب أن تكون لديه مجموعة من الخصائص المعرفية والمفاهيمية وأشكال الفهم، وأن يتمكن من مجموعة من المهارات والقدرات والسلوكيات، وأن يسترشد بعدد من القيم والميول والاتجاهات سنوضحها فيما يلي .

(أ) السمات المعرفية

هناك فرق واضح بين وضع المواطن في النظم الديمقراطية – التي تجيز وجود المجتمع المدني – ووضع الرعية في النظم الشمولية، ففي النوع الأول يكون المواطن عبارة عن كائن حقوقي يتمتع بحقوق أساسية معينة، وتقع على كاهله مسئوليات محددة في حين أن الرعية في النوع الثاني من المجتمعات لا يكون لها إلا طاعة أوامر الآخرين، ولذلك فإن إعداد الرعية السلبية أسهل بكثير من إعداد المواطن الديمقراطي الإيجابي. إن الإنسان الذي يصلح للعيش في المجتمع المدني يجب أن يكون على دراية

وإلمام بمجموعة الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية التي تؤلف كيانه الحقوقي، وكذلك تلك المسئوليات التي يجب أن يتحملها كمواطن في مجتمع ديمقراطي يتيح فرصاً كثيرة للمشاركة السياسية والمدنية، ولذلك فإن أول شيء يجب معرفته هو إذا هذه الحقوق والمسئوليات التي تمثل الإطار العام الذي في داخله يتفاعل الأفراد مع بعضهم البعض ومع الدولة[١٢٤].

وإذا كان للإنسان أن يكون مشاركاً وفعالاً وصانعاً للتغيير في كل المجالات وعلى جميع المستويات، وبخاصة السياسية، فلابد أن تتوافر لديه المعرفة ببعض الأفكار السياسية الأساسية مثل السيادة الشعبية والدستورية والحقوق الفردية والصالح العام والنظام القانوني وبعض الأفكار الاقتصادية مثل اقتصاد السوق والاقتصاد الموجه وعلاقات هذه النظم بالسياسة وأشكال نظم الحكم ومفهوم المجتمع المدني وأهميته ومكوناته وفرص المشاركة التي يتيحها للأفراد والجماعات، وكذلك إذا كان للأفراد أن يكونوا فعّالين على المستوى الوطني فلابد لهم من معرفة أساسية بدستور بلادهم وشكل الحكومة وصلاحيتها واختصاصاتها والحقوق والمسئوليات التي يقرها الدستور، وهذه المعارف على درجة كبيرة من الأهمية حيث تساعد المجتمع والأفراد على تلجيم الدولة بجهازها الحكومي وعدم تجاوزها لاختصاصاتها وحدودها[١٢٥].

إن الثقافة القانونية والدستورية من السمات الأساسية للشخصية الفعّالة والإيجابية، حيث تساعد الأفراد والجماعات على معرفة مدي ونطاق نشاطاتهم الخاصة والعامة غير الحكومية، وتساعدهم كذلك على منع الحكومة من تجاوز حدودها، وكذلك من السمات المعرفية للشخصية الفعّالة مدنياً أن تكون على دراية بكيفية تنظيم العالم سياسياً وأدوار المنظمات الحكومية وغير الحكومية الدولية، ولسنا في حاجة إلى تأكيد أن انعدام الوعي السياسي والثقافي من الأسباب الرئيسية وراء السلبية والذهنية أحادية الاتجاه والتهميش وقبول تجاوزات وقهر السلطة ومظهرية المؤسسات الديمقراطية على المستويات كافة.

(ب) السمات المهارية

إن المواطنة الفعالة والمسئولة التي يتطلبها المجتمع المدني تستلزم ليس فقط الفهم والمعرفة وتنمية بعض السمات المعرفية، بل تستلزم، وفي الوقت نفسه أيضاً، بعض السمات المهارية التي يمكن أن نسميها المهارات المدنية، والتي تنقسم بدورها إلى مهارات عقلية ومهارات خاصة بالمشاركة.

من المهارات العقلية: القدرة على التفكير الناقد، والتعبير، والتفاوض والقدرة على صنع أحكام واعية عن الحكومة والسياسة والحياة العامة، والقدرة على فهم وتفسير

الأفعال السياسية والاجتماعية سواء من جانب الحكومة أو أطراف أخرى، والقدرة على تكوين آراء حول القضايا المدنية والعامة، والدفاع عن هذه الآراء.

أما عن مهارات المشاركة الضرورية لحفز وتفعيل مشاركة الإنسان في العملية السياسية والمجتمع المدني ومسئولياته المدنية والاجتماعية والأخلاقية، فيمكن إيجازها في ثلاث مجموعات من المهارات: التفاعل والمراقبة والتأثير، و تتضمن مهارات التفاعل التواصل بشكل تعاوني مع الآخرين والإحساس بالمواطنين الآخرين وبناء الائتلافات وإدارة الصراع بطريقة سلمية والنزعة الطوعية، في حين تتضمن مهارت المراقبة القدرة على مراقبة الحكومة والسياسة العامة ومراقبة التزام الحكومة بالدستور والأهداف القومية ومراقبة طريقة معالجة القضايا من جانب العملية السياسية، أما مهارت التأثير فهي جوهر المجتمع المدني حيث ينتظم الأفراد طوعاً وبشكل مستقل عن الدولة لممارسة التأثير على أي جهة – بما في ذلك الحكومة – لتحقيق أهداف معينة[١٢٦]. وإلى جانب المهارات العقلية ومهارات المشاركة الضرورية للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية، فلابد من تعهد بعض السلوكيات الأساسية للمجتمع المدني مثل الحفاظ على الممتلكات العامة، والمتابعة والاهتمام بالقضايا العامة والشئون السياسية، وغيرها من السلوكيات التي من شأنها دعم وتفعيل أنشطة وممارسات المجتمع المدني.

(ج) السمات القيمية والوجدانية

سبق أن قلنا إن المجتمع المدني هو مجتمع التسامح والحوار والاعتراف بالآخر واحترام التنوع والاختلاف والرأي المخالف، ومجتمع التضامن عبر شبكة واسعة من التنظيم المهني والمؤسسي، وأنه كذلك مجتمع تسود فيه علاقات أفقية وليست رأسية، ومعنى ذلك أن ازدهار هذا المجتمع يتطلب أفراداً يؤمنون بهذه القيم ويوظفونها واقعاً في ممارساتهم.

وإضافة إلى الإيمان بمجموعة القيم الضرورية لقيام وفعالية المجتمع المدني؛ هناك كذلك عدد من الميول والاتجاهات الضرورية لمثل هذه المهمة مثل: قيم الإرادة الحرة، وحق الاختيار، وتحمل المسئولية الفردية، والعمل الجماعي، وإلى جانب ذلك هناك عدد من الميول يجب أن تكتسبها الشخصية التي يمكن أن تتسم بالفعالية في الحياة المدنية منها: ميل الإنسان إلى أن يصبح عضواً مستقلاً في المجتمع يتميز بالالتزام الطوعي بالقانون دون الحاجة إلى ضوابط خارجية، وميل الإنسان إلى احترام قيمة الفرد وكرامة الإنسان، وميله إلى الاشتراك في الشئون المدنية بطريقة فعّالة تنم عن الاهتمام، وميله إلى تحسين وصيانة التوظيف الصحي للديمقراطية. إن

أهميــة الميول المدنية – أو عـادات القلـب كمـا يسميهـا الكسيس دي توكفيل – لا يمكن إغفالهـا حيـث إن هذه الميول هــي التي تحث الإنسان على اكتســاب المعـارف وتنمية المهارات والقدرات المدنية وبـالتالي دعم المجتمع المدني.

وبعـد أن تعاملنــا مع مفهـوم المجتمع المـدني على مستـوى المفهـوم والممارسة بـاعتبـاره الصيغة الاجتمـاعيــة والسياسية المبتغاة لمشاركة المواطنين والمجتمعات، وبعـد أن حددنــا سمـات ذلـك الإنسان الذي يقـوم عليه المجتمع المـدني القوي، سوف ننتقـل في الفصل التــالي للتعامل مع تلك التربية القـادرة علــى إعداد الإنسان المؤهل للتعـايش الإيجابي الفعّال في المجتمع المدني – التربية المدنية.

مراجع الفصل الأول

(١) الحبيب الجنحاني (١٩٩٩ب)، ظاهرة العولمة-الواقع والآفاق، عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، العدد٢، أكتوبر/ديسمبر ١٩٩٩، الكويت، ص ٣٦.

(٢) عبد الإله بلقزيز (١٩٩٨)، العولمة والهوية الثقافية – عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة، كتاب العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٣١٨.

(3) Schadler. R. (1999). Implications of Globalization for Developing Democracies. A paper delivered to the Democracy and the Globalization of Politics and the Economy International Conference. House Auf der Alb, Bad Urach, Germany, October 1999. PP 2-3. file://A:\german_conference2000_schadler.html.

(٤) انطوني، جيدنز (١٩٩٤)، بعيداً عن اليسار واليمين: مستقبل السياسات الراديكالية، ترجمة شوقي جلال، عالم المعرفة، العدد ٢٨٦، أكتوبر، ٢٠٠٢، الكويت، ص ١١.

(٥) برهان غليون (١٩٩٧)، العرب وتحديات العولمة الثقافية: مقدمات في عصر التشريد الروحي، محاضرات في المجتمع الثقافي في أبوظبي، إبريل ١٩٩٧، ص ٧.

(٦) السيد ياسين (١٩٩٧)، مفهوم العولمة، كتاب العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٦٠٣.

(٧) رأفت غنيمي الشيخ (١٩٩٨)، الحفاظ على الهوية الثقافية في عصر العولمة، مؤتمر التنشئة الاجتماعية ومراجعة التحديات الثقافية والاجتماعية التي تواجه الأمة الإسلامية في القرن المقبل، رابطة الجامعات الإسلامية، العريش، ٢١-٢٣ أكتوبر ١٩٩٨، ص ٨٠.

(٨) محمد عبد الباقي الهرماسي (١٩٩٢)، المجتمع المدني والدولة في الممارسات السياسية الغربية، المجتمع المدني فى الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٩٩-١٠١.

(9) Arthur, J. & Baily, R. (2000). Schools and Community: Communitarian Agenda in Education. London and New York, Flamer Press, P 6-7.

(10) Bottery, M. (2000). Values Education. Baily R., (Ed) Teaching Values and Citizenship across the Curriculum. London and sterling, Kogan page and stylus publishing, P 75-76.

(١١) جولدوين، أ روبرت (١٩٩٤)، الحقوق والمواطنة والسلوك الحضاري، إدوارد سى. بانفيلد (محرر)، السلوك الحضاري والمواطنة في المجتمعات الديمقراطية الليبرالية، ترجمة سمير عزت نصار، مراجعة أحمد يعقوب المجدوبة ، دار النسر للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ص ٦٤-٦٥.

(12) Arthur and Bailey, Op. Cit., 7-8

(١٣) لجنة إدارة شئون المجتمع العالمي (١٩٩٥)، جيران في عالم واحد، ترجمة مجموعة من المترجمين، مراجعة عبد السلام رضوان، عالم المعرفة، سبتمبر ١٩٩٥، الكويت، ص ٧٦-٧٨.

(١٤) انطوني، جيدنز (١٩٩٤)، بعيداً عن اليسار واليمين: مستقبل السياسات الراديكالية، ترجمة شوقي جلال، عالم المعرفة، العدد ٢٨٦، أكتوبر، ٢٠٠٢، الكويت، ص ٦٢-٦٣.

(١٥) حسنين إبراهيم توفيق، ١٩٩٩، مرجع سابق ٢٠٥

(١٦) الحبيب الجنحاني (١٩٩٩ب)، مرجع سابق، ص ١٣-١٤.

(١٧) حسنين إبراهيم توفيق، ١٩٩٩، ١٩١

(18) Beck. J. (2000). Citizenship and Education for Citizenship. Beck. J and Earl. M (Eds.) Key Issues in Secondary Education. London and New York. Cassell. P. 36.

(١٩) عبد العزيز أبو شادي (٢٠٠٠)، الليبرالية والوظيفة العقيدية للدولة، أحوال مصرية، العدد ١٠، خريف ٢٠٠٠، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، مؤسسة الأهرام، القاهرة، ص ١٢٨.

(20) Schadler. R. Op. Cit.. P. 5.

(٢١) هويدا عدلي (٢٠٠١)، العمل الأهلي العربي بين ضغوط التغيرات العالمية واحتمالات التحول الديمقراطـــي، صابر نايل (محرر)، حـــول مستقبل العمل الأهلي في مصر، أعمـــال الورشة الخاصة بقانون الجمعيات والمؤسسات الأهلية ٣-٤ أكتوبر ٢٠٠٠، القاهرة، البرنامج العربي لنشطاء حقوق الإنسان، القاهرة، ص ١٧٧.

(٢٢) الحبيب الجنحاني (١٩٩٩ب)، مرجع سابق، ص ٢٣.

(٢٣) عزمـــي بشارة (١٩٩٨)، المجتمع المدني – دراسة نقدية، مع الإشارة للمجتمع المدني العربي، مركز دراسات لوحدة العربية، بيروت، ص٥٦-٥٧.

(٢٤) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٣١.

(٢٥) السيد ياسين (٢٠٠١ب)، غياب مبدأ المواطنة، جريدة الأهرام، ٢٢مارس ٢٠٠١، ص ١٣.

(٢٦) برنامج الأمم المتحدة الانمائى، مرجع سابق، ص ٢.

(٢٧) حليم بركات، مرجع سابق، ص ٩٢-٩٢١.

(٢٨) سعـــد الدين إبراهيـــم (١٩٩٧)، دور الجامعات ومراكز البحـــث في دعم ثقافة المجتمع المدني – حلقات نقاشية، ،مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية و دار الأمين للنشر و التوزيع، القاهرة ، ص ١٢-١٦.

(٢٩) السيد ياسين (١٩٩٢)، مرجع سابق، ص ٧٩٢-٧٩٣.

(٣٠) معن زيادة (١٩٩٢)، المجتمع المدني والدولة في النهضة العربية الحديثة، المجتمع المدني في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ١٦٢-١٦٦.

(٣١) عبد الرحمـــن الكواكبي (٢٠٠٢)، طبائـــع الاستبداد ومصارع الاستبعـــاد، القاهرة، دار المدى للثقافة والنشر، طبعة خاصة توزع مجاناً مع جريدة القاهرة، هدية العدد ١٥، ١٣ أكتوبر ٢٠٠٢، ص ١٠٩.

(٣٢) عبدالرحمن الكواكبي، مرجع سابق، ٢٥

(٣٣) معن زيادة، مرجع سابق، ص ١٦٦.

(٣٤) هشـــام شرابي (١٩٩٨)، النظام الأبـــوي و إشكالية تخلف المجتمـــع العربي، ترجمة محمود شريح، دار نشر جامعة اكسفورد، لندن، ص ٣٢.

(٣٥) وجيـــه كوثراني (١٩٩٢)، المجتمع المدني والدولة في التاريخ العربي، ندوة بيروت "المجتمع المدني في الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ١٢٩-١٣٠.

(٣٦) أحمـــد عبد الله (٢٠٠١)، التربية الإنمائية، التعليـــم ومستقبل المجتمع المدني، مركز الجزويت الثقافي، المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية، الإسكندرية، ص ٢٩١-٢٩٦.

(٣٧) محمد عبد الباقي الهرماسى مرجع سابق، ص ١٢٧.

(٣٨) برهـــان غليون (١٩٩٢)، بناء المجتمع المدني العربي: دور العوامل الداخلية والخارجية، ندوة

بيروت "المجتمع المدني في الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٢٤٩.

(٣٩) سعد الديـن إبراهيم (محـرر) (١٩٩٥)، المجتمع والدولة في الوطن العربـي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ١٥٨.

(٤٠) كـريم أبو حلاوة (١٩٩٩)، إعـادة الاعتبار لمفهوم المجتمع المدني، عـالم الفكر، المجلد ٢٧، العدد٣، يناير/ مارس١٩٩٩، الكويت، ص ٢٢.

(٤١) أبـو على ياسين (١٩٩٩)، المثقف العربي من سلطة الدولـة إلى المجتمع المدني، عالم الفكر، المجلد ٢٧ – العدد ٣١، يناير/مارس ١٩٩٩، الكويت، ص ٤٦-٤٧.

(٤٢) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٢٦.

(٤٣) سعيـد ابـن سعيد العلوى (١٩٩٢)، نشـأة وتطور مفهوم المجتمع المـدني في الفكر العربي الحديث، ندوة بيروت "المجتمع المدني في الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٤٥.

(٤٤) رمـزي زكي (١٩٩٣)، الليبراليـة المتوحشة، ملاحظات حول التوجهـات الجديدة للرأسمالية المعاصرة، دار المستقبل العربي، القاهرة، ص ١٩-٢١.

(٤٥) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ١٢-١٥.

(٤٦) كريم أبو حلاوة، مرجع سابق، ص ١٠.

(٤٧) أبو على ياسين، مرجع سابق، ص ٤٦.

(٤٨) إمام عبد الفتاح إمام (١٩٨٥)، توماس هوبز فيلسوف العقلانية، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ص ١٥٣.

(٤٩) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٣٣.

(50) Smith, D. (2000). An Introduction to the Political Philosophy of the Constitution. Calabasas, CA ; Center Civic Education. PP 5-6. Web@civiced.org.articles-rol.html.

(٥١) مصطفـى كامل السيد (١٩٩٢)، مؤسسات المجتمع المدني علـى المستوى القومي، المجتمع المدني في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٦٤٤.

(٥٢) سعيد بن سعيد العلوي، ١٩٩٢،٥١-٥٣

(٥٣) غروتويزن، برنار (١٩٩٤)، فلسفة الثورة الفرنسية، ترجمة عيسى منصور، منشورات عويدات، وبحر المتوسط، بيروت وباريس، ص ١٥٣-١٦٦؟.

(54) Beck and Earl, Op. Cit., PP 130-132.

(٥٥) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٥٤-٥٥.

(٥٦) جان جـاك شفاليه (١٩٨٠)، المؤلفات السياسية الكبرى مـن ميكيافيللي إلى أيامنا، ترجمة إلياس مرقص، دار الحقيقة، بيروت، ص ١٣٥.

(٥٧) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٣٣-٣٥.

(٥٨) محمد عبد الباقي الهرماسي، مرجع سابق، ص ٩٢.

(٥٩) عبـد القادر الزغل (١٩٩٠)، مفهـوم المجتمع المدني والتحول نحـو التعددية الحزبية، ندوة قرامشي وقضايا المجتمع المدني، ندوة مركز البحوث العربية- القاهرة، ، مؤسسة عيبال للدراسات والنشر، نيقوصية، قبرص، ص ١٤٩.

(٦٠) الحبيب الجنحاني (١٩٩٩أ)، المجتمع المدني بين النظرية والتطبيق، عالم المعرفة، المجلد ٢٧، العدد ٣ يناير/ مارس ١٩٩٩، الكويت، ص ١٤.

(٦١) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٤٧.

(٦٢) محمد عبد الباقي الهرماسي، مرجع سابق، ص ٩٥-٩٧.

(٦٣) محمد عبد الباقي الهرماسي، مرجع سابق، ص ٢٣٨-٢٤٥.

(٦٤) اوسبيتز، كاترين (١٩٩٤)، الفضيلة المدنية - المواطنون المصلحيون واللامصلحيون، السلوك الحضاري والمواطنة في المجتمعات الديمقراطية الليبرالية . إدوارد س . بانفيلد (محرر)، السلوك الحضاري والمواطنة في المجتمعات الليبرالية، ترجمة سمير عزت نصار، دار النسر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ٥٢.

(٦٥) كريم أبوحلاوة، مرجع سابق، ص ١٧.

- عصام فوزي (١٩٩٠)، آليات الهيمنة والمقاومة في الخطاب الشعبي، ندوة قرامشي وقضايا المجتمع المدني ، ندوة مركز البحوث العربية، القاهرة، مؤسسة عيبال للدراسات والنشر، نيقوصية، قبرص، ص ٢٤٠-٢٤٤.

(٦٦) عبد القادر الزغل، مرجع سابق، ص ١٤٨-١٤٩.

(٦٧) منيرة احمد فخرو (١٩٩٩)، موقع الحركات النسوية في مؤسسات المجتمع المدني في البحرين والكويت والإمارات، عالم الفكر، المجلد ٢٧، العدد ٣، يناير/مارس ١٩٩٩، الكويت، ص ١٢٦.

(٦٨) أماني قنديل (١٩٩٩)، تطور المجتمع المدني في مصر، عالم الفكر، المجلد السابع والعشرون - العدد الثالث، يناير/مارس ١٩٩٩، الكويت، ص ٩٩.

(69) Branson (1998). The Role of Civic Education. Calabasas, CA: Center for Civic Education. web@civiced.org.articles_rol.html.

(٧٠) سعد الدين إبراهيم مرجع سابق، ص ٢٦.

(٧١) ايمن السيد عبد الوهاب (٢٠٠١)، نحو إعادة تنظيم المجتمع المدني، أحوال مصرية، السنة الرابعة، العدد ١٣، صيف٢٠٠١، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، ص ١٥.

(٧٢) حسنين إبراهيم توفيق (١٩٩٢)، بناء العمل المدني العربي: دور العوامل الداخلية والخارجية، ندوة بيروت "المجتمع المدني في الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٦٩٤-٦٩٩.

(٧٣) سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل (١٩٩٢)، المجتمع المدني والدولة في الفكر والممارسة الاجتماعية المعاصرة، ندوة بيروت "المجتمع المدني في الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٢٩٢.

(٧٤) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٢٣-٢٤.

(٧٥) لجنة إدارة شئون المجتمع العالمي مرجع سابق، ص ٧٥-٧٦.

(76) Branson. (1999b). Making the Case for Civic Education: Where We Stand at the End of the 20th Century. a speech given at the We the People … National Conference of State and District Coordinators. Washington. O.C: 1999. P 6.http://www.civiced.org

(٧٧) هاني شكر الله (٢٠٠١)، العمل الأهلي الديمقراطي، صابر نايل (محرر) حول مستقبل العمل الأهلي في مصر، أعمال الورشة الخاصة بقانون الجمعيات والمؤسسات الأهلية ٣-٤ أكتوبر ٢٠٠٠، القاهرة، البرنامج العربي لنشطاء حقوق الإنسان، القاهرة، ص ١٢٩.

(78) Branson. 1999b Op. Cit., P 7.

(79) Schadler. Op. Cit., PP5-6.

(80) Branson. 1999b. Op Cit., P 7.

(٨١) حسنين توفيق إبراهيم، ١٩٩٩، مرجع سابق، ص ١٩٣.

(٨٢) هويدا عدلي (٢٠٠١)، مرجع سابق، ص ١١٦-١٧٧.
(٨٣) هويدا عدلي، ٢٠٠١، مرجع سابق، ص ١٧٧.
(٨٤) مصطفى كامل السيد، مرجع سابق، ص ٦٥٤-٦٦١.
(٨٥) Branson، ١٩٩٩b, Op. Cit., PP ٥-٧.
(٨٦) برهان غليون، ١٩٩٢، مرجع سابق، ص ٧٦٣.
(٨٧) الحبيب الجنحاني (١٩٩٩أ)، مرجع سابق، ص ٣٦.
(٨٨) أماني قنديل (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ٣٦-٩٩.
(٨٩) أماني قنديل، ١٩٩٩، مرجع سابق، ص ١٠٠.
(٩٠) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٥٠.
(٩١) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٥٥-٥٦.
(٩٢) هاني شكرالله، ٢٠٠١، مرجع سابق، ص ١٣٢-١٣٣.
(٩٣) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٥٨.
(٩٤) الحبيب الجنحاني، (١٩٩٩أ)، مرجع سابق، ص ٣٥.
(٩٥) الحبيب الجنحاني (١٩٩٩ب)، مرجع سابق، ص ٣.
(٩٦) وجيه كوثراني، مرجع سابق، ص ١٢٠.
(٩٧) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٦٩.
(٩٨) محمد عابد الجابري (١٩٩٤)، إشكالية الديمقراطية والمجتمع المدني في الوطن العربي، المسألة الديمقراطية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ١٨٨، ١٨٩.
(٩٩) كريم أبو حلاوة، مرجع سابق، ص ١٢-١٣.
(١٠٠) أبو على ياسين، مرجع سابق، ص ٤٧.
(١٠١) وجيه كوثراني، مرجع سابق، ص ١٢٠.
(١٠٢) عبد الله ساعف (١٩٩٢)، المجتمع المدني في الفكر الحقوقي العربي، ندوة بيروت "لمجتمع المدني في الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٢٤٦-٢٤٧.
(١٠٣) برهان غليون (١٩٩٢)، مرجع سابق، ص ٧٤١-٧٩٣.
(١٠٤) - محمد عابد الجابرى، مرجع سابق، ص ١٨٨-١٩٤.
Zaki, M. (1995). Civil Society and Democratization in Egypt from - 1981 to 1994 . Cairo. Konrad . Adenauer Stiftung, and the Ibn Khaldoun Center, PP. 6-36.
(١٠٥) أماني قنديل (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ١٠٤-١٠٩.
(١٠٦) هويدا عدلي (٢٠٠١)، مرجع سابق، ص ١٢٠.
(١٠٧) أماني قنديل، (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ١٠٨-١٠٩.
(١٠٨) حليم بركات، مرجع سابق، ص ٩١٨.
(١٠٩) حسنين إبراهيم توفيق (١٩٩٢)، مرجع سابق، ص ٧١١.
(١١٠) أماني قنديل، (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ١١٢.
(111) kerr. D. H. (1997). Towards a Democratic Rhetoric of schooling. The Puplic Purpose of Education and Schooling San Francisco, Jossy-Bass Publisher, PP. 75-79.
(١١٢) هويدا عدلي (٢٠٠)، المقومات الثقافية للمجتمع المصري - دراسة في التسامح السياسي لدي النخبة السياسية من ١٩٨٢: ١٩٩، إيهاب الملطي (عرض)، أحوال مصرية، السنة الثالثة، العدد

العاشر، خريف ٢٠٠٠، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة.
(١١٣) أماني قنديل (١٩٩٤)، استطــلاع رأي المواطنين في الأحزاب والممارسة الحزبية: استطلاع رأي عينة من النخبة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.
- سلــوى العمـــري (١٩٩٠)، استطلاع رأي الجمهور في الأحزاب والممارســـة الحزبية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.
(١١٤) أماني قنديل، (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ١٠٤-١٠٦.
(١١٥) هاني شكر الله، (٢٠٠١)، مرجع سابق، ١٣٣-١٣٤.
(١١٦) أماني قنديل، (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ١١٩-١٢٠.
(١١٧) الحبيب الجنحاني، (١٩٩٩أ)، مرجع سابق، ص ٣٦-٣٧.
(١١٨) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ١٩.
(١١٩) محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ص١٩٤-٩٧.
(١٢٠) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ١٠.
(١٢١) هاني شكر الله، مرجع سابق، ص ١٣٢-١٣٣.
(١٢٢) حسنين توفيق إبراهيم، (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ١٠٥.
(١٢٣) عبد الله ساعف، مرجع سابق، ص ٢٣٣-٢٣٤.
(124) Wright. V. D. (1999). From Risk to Resiliency: the Role of law related Education. Calabasas, CA: Center for Civic Education. P. 5. http://www.civiced.org/cbframe.html
(125) Smith. D. Op. Cit., PP. 4-5.
(126) Branson. M. S. (1998). Op. Cit., P. 12.

الفصل الثاني

التربية المدنية عالمياً ومصرياً
تطور الهيكل والمسار

كيف تطور مفهوم وتاريخ التربية المدنية؟ وما عناصر هيكل هذه التربية من أبعاد ومؤسسات ومكونات؟ وما دور مؤسسة المدرسة فيها؟ وما ملامح مسارها على المستويين العالمي والعربي؟ مجموعة تساؤلات يدور الفصل الحالي حول الإجابة عنها.

أولاً: النشأة والتطور التاريخي

عرضنا في الفصل السابق للواقع العالمي الداعم لمشاركة المواطنين والمجتمعات، والواقع العربي المغيب والمهمش لدورهما، ومن خلال مراجعة الأدبيات، تبين أن الفارق بين هذين الواقعين، والإجابة عن هذا التغييب والتهميش، تكمن في مدى فعّالية المجتمع المدني، فوقفنا على ماهية هذا المفهوم من حيث جذوره التاريخية وتجليه المعاصر وتعريفاته ومقوماته، ولأن الديمقراطية كانت دوماً رديف هذا المجتمع، وتعد في الوقت نفسه من أوضح أوجه مشاركة المواطنين والمجتمعات في العمل العام والضامن الأول لهذه المشاركة، تناولنا العلاقة الجدلية بينها وبين المجتمع المدني، وأكدنا كذلك على دور وأهمية الثقافة المدنية في دعم المجتمع المدني والممارسة الديمقراطية وحفز مشاركة المواطنين في صنع وقيادة التغيير، وفي النهاية خلصنا إلى تلك السمات التي يجب أن تتوافر في الإنسان -الذي هو غاية التربية النهائية- حتى يكون على مستوى ذلك المجتمع، بما يفرضه من مسئوليات وما يتيحه من حقوق وما يوفره من فرص كثيرة للمشاركة، بمعنى أننا بعد أن عرضنا في الفصل الثاني للواقع الاجتماعي البديل الذي نبتغيه، سوف نعرض في الفصل الحالي للصيغة التربوية البديلة - التربية المدنية.

وتجاوباً مع تلك الدراسات العربية -التي سوف نعرض لها في آخر هذا الفصل-

التـي توضح عجز نظامنا التعليمي بمحتواه ومناخه وممارساته عن إعداد المواطنين الذيـن يكونون للمجتمع المدني والممارسة الديمقراطيـة بمثابة حجر الأساس، وكذلك الدراســات – التـي عرضنــا لهــا في الفصـل الأول – التــي تـبرز الحاجـة إلى التربية المدنيــة، وتلك التــي تؤكد أهميتهــا وفعّاليتها وجدواها، وبعـد أن خلصنا إلى حتمية إجراء تعديلات جذرية في النظام التعليمي، إذا كان له أن يفي بهذه المهمة التي أصبح لا غنى عنها في ظل ظرفيات العولمة والمجتمع المدني وضرورات التحديث والنهوض القومية، وبعد أن عرضنا في الفصل الثاني للواقع الاجتماعي–السياسي البديل، الذي يجب أن يكون لنا المرجعيــة أو الإطار الفلسفي الذي في ضوئه نقوم بوضع وتخطيط السياسات والممارسات التعليمية وتحديد المعايير، بعد ذلك كله، سوف نعرض في هذا الفصـل لصيغة تربوية بديلة كفيلة ببنـاء الإنسان المؤهـل للتعايش الإيجابي الفعّال في هــذا المجتمع، أي الإنسان بوصفــه مواطناً بـالفعل وليس مواطناً بـالقوة – التربية المدنية.

كانت التربية المدنية –وإن لم تكن تحت هذا المسمى– الحاضر الغائب منذ الأشكال الأولى للتربيــة في الحضــارات القديمة، فمنذ نشأة الجماعــة السياسية وجه الفلاسفة والمفكـرون عظيم اهتمامهم لدراسة كيفية إعداد الفرد نفسياً وعقلياً من أجل الإسهام في حيــاة الجماعــة وتمثل أهدافها، وهــو ما يعنى أن المرامــي السياسية والمدنية من وراء التعليـم كانـت موجـودة منذ القـدم وإن اختلفت من حضارة لأخـرى، ففي حين كانـت الحضارة الصينية تركز على قيم الحب والخير والقيم الفاضلة، كانت الحضارة الفرعونيــة تشدد على قيـم الطاعة والتقديس والإخلاص –وهــو ما لم يزل يعتمل في التعليـم المصري الحديث ويشكل واحداً من أوضح ملامحــه كما سنرى لاحقاً– بينما كانت الحضارة الإغريقية، كما تمثلت في فلاسفتها الكبار من أمثال أفلاطون وأرسطو، تهتـم بتربية طبقة الحكام وخلق الإنسان المخلص للمدينة والنافع لها، الذي يكرس حياته من أجل الصالح العام للمدينة[1].

ومـن هــذا الشكل الأخـير للتربية في الحضــارات القديمة يمكن القول بــأن التربية المدنيــة تعـود بجذورها إلى التربيــة الليبرالية، التــي كانت تعني بممارســة والإعداد للمواطنــة الحـرة، وإن كان ذلك مقصوراً فقط على طبقة الأحـرار وليس لسائر طبقات المجتمـع، كما كان يحدث في مدن أثينــا الديمقراطية Police ومدن رومـا الجمهورية Civitas. إن تعليـم الفنـون العقليــة Liberal Arts يشـترك مــع التربيــة المدنية في التـأكيد على التأمل النقدي والتفكير المستقل، ولكن التربية الليبرالية والفنون العقلية

كانتـا حتى العصور الإقطاعية لا تخدمـان سوى الأقلية الصغيرة من الأحرار بالمولد، في حين كانت فنون العبودية Servile Arts الموجهة لعامة الشعب تقوم على الإعداد المهني لغير الأحرار والملزمين بالمهن وذلك من خلال نظام الصبينة على الحرف[٢].

كذلـك لم تكـن فكرة التربيـة المدنية غائبة عنـد نشأة نظام التعليـم العام، وهاهو توماس جيفرسون Jefferson يقرر أن الهدف مـن نشأة نظام التعليم العام وإتاحته للجميـع هو الإعـداد للمواطنـة الديمقراطية في المجتمـع الديمقراطي الوليـد، وتعليم الحرية والمسئولية اللتين – على الرغم من أننا جميعاً نولد مزودين بهما – لا يتأتيان لأحـد بالفطـرة، إذ لابد من تعهدهما ورعايتهما؛ ولذلك كان جيفرسون يرى أن حقوق ومسئوليـات المواطنة الديمقراطية يجـب تحديدها بالقانون وتعهدهـا بتربية مدنية مشتركة وثقافة حقوقية للجميع[٣].

بهذه القناعة عمدت الولايات المتحدة منذ نشأتها إلى استثمار مؤسساتها التعليمية في الإعـداد للمواطنة ودعم قيم ومبادئ الديمقراطية الدستورية الوليدة –آنذاك– بين مواطنيها، ووظفتها بعد ذلك في أمركة موجات المهاجرين الذين وصلوا إلى الشواطئ الأمريكيـة في مطلع القرن العشرين من ثقافـات معظمها سلطوية، ومازالت الولايات المتحـدة حتـى اليوم تعوّل على الكثـير على نظامهـا التعليمي في إعـداد الأجيال الجديدة للمشاركـة والفعّالية على المستـوى العام، والانخراط في العمليـة السياسية، وتفعيل منظمات المجتمع المدني، والاشتراك في عملية صنع القرار على جميع المستويات وفي كل أوجه الحياة[٤]. ويجب ألا ننسى أيضاً أن نظم التعليم في الدول النامية ظهرت بعد الاستقلال من أجل المواطنة الديمقراطية وتفعيل وحث مشاركة المواطنين.

وقـد ظهـرت المطالبة بالتربية المدنيـة من أجل المواطنة في كتابـات فلاسفة من أمثال أرسطو وهيوم ولوك وميل حيث أكدوا على حاجة المواطنين إلى أن تكون لديهم ليس فقط معرفة من خـلال الفعل السياسي ولكن أيضاً معرفـة مفاهيمية عميقة من أجـل المشاركـة الواعيـة في الديمقراطيـة[٥]. على أن هـذه المطالبـات لم تقتصر على الفلاسفـة والمفكرين فقط بل طالـت الاقتصاديين ومنهم ميلتون فريدمان، الذي شدد علـى حاجـة المجتمعـات الديمقراطية الحديثـة إلى مواطنين مسئولـين وفعّالين على المستـوى السياسـي والاجتماعـي، وليس فقط الاقتصـادي[٦]. ثم جـاءت أفكار جون ديـوي ومناداتـه بالتربية الديمقراطيـة، التي تمكن الأفـراد من أن يكتشفـوا هويتهم واستعداداتهـم وكل مـا يمكن أن يسهموا به من أجل صالـح المجتمع؛ وذلك من خلال التعلـم الخبراتي والتعاوني، وتنمية النظرة النقديـة، والقدرة على صنع القرار، وهدف

هذه التربية هو إنتاج مواطنين منخرطين بفاعلية ووعي ناقد في شئون مجتمعهم[٧].

لكن مع دخول القرن العشرين جاءت المدرسة البيروقراطية التي لم تكن منظمةٍ لتلبية حاجات النمو العقلي والشخصي والاجتماعي، إذ لم تكن رسالتها أن تعلم الطلاب بشكل جيد، بل أن تتعامل مع الكثيرين بشكل كاف وتختار القليلين فقط للعمل العقلي[٨]. ومع وصول نموذج الجامعة البحثية الألمانية بدأت الجامعات كذلك تتخلى عن رسالتها المدنية وتتجه نحو التخصص الأكاديمي والإعداد المهني[٩]. ومن الملاحظ في تاريخ التربية المدنية أنها لم تكن تحظى باهتمام منتظم ودائم، بل مجرد اهتمام ظرفي موقفي، ومن أمثلة ذلك أنها كانت تلقى بعض الاهتمام في انجلترا والولايات المتحدة بين الحربين العالميتين مدفوعة بالخوف من التأثير الممكن للفكر النازي والشيوعي، وما لبث هذا الاهتمام أن تضاءل بعد الحرب العالمية الثانية، فانزوت التربية المدنية وأهملت برامجها[١٠].

أما اليوم فالتربية المدنية تحظى باهتمام كبير من جميع المجتمعات على اختلاف توجهاتها وانتماءاتها الأيديولوجية، حتى أن الاهتمام بهذه الأطروحة يكاد يفترش قارات العالم من أمريكا الشمالية لعلاج الاغتراب، إلى ألمانيا لتسهيل عملية الوحدة، إلى الدول حديثة الاستقلال عن الاتحاد السوفيتي وتلك التي كانت تدور في فلكه لتسهيل ودعم الانتقال إلى النظم الديمقراطية وتفعيل المجتمع المدني، إلى جنوب إفريقيا لدعم المجتمع متعدد الأعراق الخالي من العنصرية، إلى الدول النامية لمواجهة تحديات المواطنة الديمقراطية[١١]. كما أن هناك عدداً من الظواهر السلبية التي تحتم الأخذ بصيغة التربية المدنية تتلخص في: السخط على السياسة والسياسيين في أمريكا وأوربا، وهجر الحياة السياسية والأحزاب في دول العالم الثالث، وهذا السخط وذلك الهجر يكشفان عن نفسيهما بوضوح في الانخفاض الكبير في المشاركة السياسية، والإحجام عن الأحزاب وتدني مستويات المسئولية بين القادة والمواطنين، وكراهية الأجانب، والتعصب، واللجوء إلى القوة القاتلة، وهو ما يشير في مجمله إلى تآكل الروح المدنية Civility وانحطاط جودة المجتمع المدني. وعلاج هذه الظواهر العالمية – كما يرى بنيامين باربر Bengamin Barber – لا يكمن في إعداد قادة أقوياء، إذ يمكن أن يؤدي ذلك إلى خلق مواطنين ضعفاء، بل يكمن في تربية المواطنين التربية المدنية التي تركز على تقاليد المواطنة الديمقراطية القوية، والكفاءة المدنية والسياسية[١٢].

إن الأوقات الراهنة – مع دخول القرن الحادي والعشرين – مهمة للغاية للتربية

المدنية، حيث تسعى معظم الدول في كل أنحاء العالم إلى تعديل نظمها التعليمية بحيث تستجيب للضرورات الاقتصادية والاجتماعية والديموجرافية والسياسية المتغيرة، فكل الدول تقريباً مشغولة بإصلاح التعليم بحيث تحقق مستويات أعلى من التعليم لإعداد أكبر عدد من المواطنين، وهو المطلب الذي نتج عن عصر المعلومات والعولمة والتحولات الاقتصادية الكبرى وبعث الديمقراطية في كل مكان على الكرة الأرضية، وكل الدول تبذل الجهود لإعادة صياغة نظمها التعليمية بدافع الحاجة إلى مجموعة أكثر تنوعاً وشمولاً من المواطنين القادرين على التعامل مع التعقد واستخدام موارد التكنولوجيا والعمل بشكل تعاوني لصياغة وحل المشكلات والالتقاء حول العمل الاجتماعي الإيجابي في مجتمعاتهم، أي بإيجاز من أجل المشاركة الاجتماعية والسياسية على كل المستويات بما في ذلك العالمية[١٣]، فالتنافس بين الدول المتقدمة تجاوز قضايا التقدم الصناعي وغزو الفضاء وتحسين ميزان المدفوعات إلى التنافس في مجال إصلاح التعليم وتطويره لتحقيق أفضل المخرجات.

مما سبق نقول أننا لو كنا جادين في اتخاذ الديمقراطية نهجاً للحياة والممارسة السياسية، ولو كنا حقاً نبتغي تبني المواطنة التي تقوم على الحقوق والمسئوليات، ونطمح بالفعل إلى دعم المجتمع المدني الفاعل النشيط والقادر على إعادة تخصيص أدوار المواطنين والدولة في اتجاه حفز مشاركة وفعّالية المواطنين وتقليص تدخل الدولة في تنظيم حياتهم، فلا سبيل إلى ذلك كله إلا من خلال تربية المواطنين، عبر مؤسسات التربية المختلفة وفي مقدمتها التربية المقصودة عبر المؤسسة التعليمية الرسمية، التربية الكفيلة بجعلهم مواطنين بحق.

ثانياً: هيكل التربية المدنية

(أ) تعريف التربية المدنية:

إن التربية المدنية بمفهومها الحالي تتداخل مع مفاهيم تربوية كثيرة بشكل يجعلها بمثابة مفهوم عام تنضوي تحته المفاهيم الأخرى، أو على الأقل عدد كبير منها، وهو ما يعني أن التربية المدنية – أو التربية المواطنية أو التربية من أجل المواطنة – كصيغة تربوية تمثل رؤية متكاملة لبناء الإنسان، وهو ما سوف نشير إليه في أثناء وبعد عرض تعريفاتها.

يعرف بتس Butts التربية المدنية بأنها "الدراسة الصريحة والمنتظمة للمفاهيم والمبادئ السياسية التي تمثل الأساس للمجتمع السياسي الديمقراطي والنظام

الدستـوري"، ويضيـف بتس أن هذه التربية تتضمن كذلـك تنمية مهارات صنع القرار حول القضايا العامة والمشاركة في الشئون العامة[١٤] ومن التعريفات القريبة من هذا التعريف ما يقدمه مركز التربية المدنية Center for Civic Education الأمريكي مـن أن التربية المدنية في المجتمـع الديمقراطي تعني الإعداد لحكم الذات الديمقراطي Democratic self Government المستـدام والقوي، وهـو ما يعني دعم مشاركة المواطنـين السياسيـة والمدنيـة علـى أساس تـأمـل واع ونـاقـد "[١٥]؛ وكذلـك تعريف مـارجريـت ستيمـان برانسون الذي يتضمن انخراط المواطنـين بفاعلية ومسئولية في إدارة شئونهم، فلا يقومون بمجرد القبول السلبي لآراء الآخرين والانصياع لهم"[١٦].

ومـن هـذه التعريفات الثلاثة نجـد أن التربية المدنية تتلاقـى في كثير مع التربية السياسيـة، إذ تنشغـل كلتاهمـا بـإعـداد المواطنـين للمجتمـع السياسـي الـذي سوف ينضمون لعضويته، لكن الفارق الجوهري بينهما هو أن التربية السياسية تمثل إعداداً للمجتمع السياسي أياً كانت إيديولوجيته أو نظام حكمه، وهو ما قد يؤدي إلى ممارسة تزييـف الوعـي وإفـراغ المواطنين مـن فعّاليتهم وجدواهـم السياسيـة والاجتماعية، في حـين أن التربيـة المدنيـة – وفقـاً لهـذه التعريفـات – تعني بـالإعـداد للعيش في مجتمـع ليبرالي ونظام حكم ديمقراطي دستـوري؛ ولذلك فهي تهتم بتزويد المواطنين بـالمعـارف والمفاهيـم الضرورية للمشاركـة في العملية السياسية مـن قبيل: الحقوق والمسئوليات، والمفاهيم والمبادئ الأساسية التي يتضمنها الدستور مثل: نظام الحكم ومؤسساتـه، وصلاحيـات ومسئوليات هذه المؤسسات، وانفصـال السلطات، والنظام الحزبي، والبرلمان، والعملية الانتخابية، الخ. وطالما أن الهدف من التربية المدنية هو المشاركـة الواعية والمسئولة والفعّالـة في الحياة المدنية والسياسية بكل مستوياتها، فـإن ذلـك يستلـزم – إلى جانـب البعد المعـرفي المفاهيمي – بعداً مهاريـاً يتمثل في تنميـة مجموعـة من القـدرات العقلية ومهـارات المشاركة، وبعداً وجدانيـاً يتمثل في تعزيـز ميول واتجاهـات وسمات شخصية تدعم الفعّالية والمشاركة في الحياة المدنية والسياسية.

أمـا كاريـن ايفانز Evans فـيرى أن التربية من أجل المواطنـة Education for citizenship هـي تلـك التربية التي تتطلـب، وفقاً لأدنى التفسـيرات، تقديم المعرفة الأساسيـة بـالقواعـد المؤسسيـة institutionalized rules التـي تتعلـق بـالحقـوق والالتزامـات، وتتضمـن، وفقـاً لأقصى التفسـيرات، تعليماً ينمي القـدرات الضرورية للمشاركـة النشطة في العمليـات الاجتماعية والسياسية[١٧]. وهـذا التعريف، بتمييزه

بين الحدين والأدنى والأقصى في النظر إلى التربية المدنية، يميز في الوقت نفسه بين الهدف من هذه التربية، فإذا كان الهدف هو التعايش والعضوية، فإن التفسير الأول - المعرفي المفاهيمي - يكفي، في حين أنه إذا كان الهدف هو المشاركة الفعّالة والنشطة والإسهام النقدي في حياة المجتمع، فلابد من الأخذ بالتفسير الثاني الذي يشدد على المعارف والقدرات الضرورية للمشاركة ومنها التفكير الناقد والاستقلالية وتكوين آراء حول القضايا العامة والدفاع عن هذه الآراء والتفاوض والتسوية،الخ.

أما سالمون Salomone[١٨] فيركز على أحد جوانب التربية المدنية، يرى أنه أساس هذه التربية، وهو الجانب القيمي والخلقي، إذ يعرف التربية المدنية (التربية من أجل المواطنة الديمقراطية) بأنها تلك "التربية التي تعزز في نفوس الصغار المعتقدات والقيم السياسية التي تمثل حجر الأساس للنظام الديمقراطي الليبرالي ومنها الاعتراف بالحقوق والحريات الأساسية ورفض العنصرية وغيرها من أشكال التمييز باعتبارها انتهاكات لكرامة الفرد، وواجب كل المواطنين نحو دعم المؤسسات التي تجسد الإحساس المشترك بالعدل وسيادة القانون". يؤكد هذا التعريف على القيم والمعتقدات السياسية الليبرالية التي من شأنها دعم التفاهم والتماسك الاجتماعي في إطار من التنوع والتعددية، فالمواطنة الجيدة لا تعني الامتثال لقيم الأغلبية وخنق الأقليات، بل تسمح بالاحترام المتبادل بناءً على فهم الطبيعة المركبة والدينامية للهوية والثقافة، في إطار من الاستقلالية والعقلانية والحيادية واحترام الآخر واحترام الحق في الاختلاف. والتربية المدنية بذلك تتفادى عيوب التربية السياسية التقليدية التي كانت تعمد إلى التوجيه السياسي وتلقين تصورات معينة للحياة الجيدة قد تتعارض مع تصورات الأسر والأقليات وغيرها من الجماعات الاجتماعية[١٩].

والتربية المدنية بذلك تتلاقى مع التربية القيمية Values Education والأخلاقية، ولكن ليس أية تربية قيمية. إن التربية القيمية يمكن القول بأنها تمتد على متصل يبدأ من غرس قيم الامتثال والطاعة والقبول السلبي إلى قيم الحرية والمبادرة والعقلانية، والتربية القيمية التي تمثل أحد جوانب التربية المدنية هي تلك التي تدعم قيم الذات مثل تقدير الذات، والإيجابية، والثقة بالنفس، وقيم العلاقات مثل الحيادية والاستقلالية واحترام الآخر واحترام التنوع والاختلاف، وقيم المجتمع مثل تقدير الحقيقة والعدل وحقوق الإنسان وسيادة القانون والخير المشترك، وقيم البيئة مثل تقدير البيئة الطبيعية والإنسانية باعتبارها أساس الحياة[٢٠].

أما السيد عليوه فيعرف التربية المدنية (التعليم المدني) بأنها "التشكيل الثقافي

للفرد بهدف تكوين المواطن وإشاعة الديمقراطية وترسيخ التنمية المتواصلة والمشاركة المتنورة في إطار حكم صالح بكل شروطه ومقوماته[٢١]. يؤكد هذا التعريف على الدور التثقيفي للتربية المدنية، فهي قبل كل شئ، تعني بنقل الثقافة السياسية والمدنية إلى الصغار بما تتضمنه هذه الثقافة من معارف ومفاهيم وقيم واتجاهات وسلوكيات وعادات، والتربية المدنية بذلك ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتربية الشخصية character education، حيث يستهدف كل منهما تكوين الشخصية المدنية civic character، بما في ذلك إكساب الأفراد سمات الشخصية التي من شأنها تعزيز مشاركة وفعّالية الفرد في المجتمع[٢٢]. وإذا كانت تربية الشخصية تقوم في الأساس على توكيد الذات والضبط الذاتي والتحرر من التعصب والتعامل مع الضغوط والمساندة الإثارية والتحرر من القلق وإدارة الوقت وتدبيره[٢٣] فإنها تقع في صميم التربية المدنية.

ويعرف رسمي عبدالملك رستم التربية المدنية بأنها "عملية تهدف إلى توعية الفرد بحقوقه وواجباته الإنسانية، وتنمية قدراته على المشاركة الفعّالة في بناء المجتمع ومؤسساته، وتحمل المسئولية، وتقدير إنسانية الإنسان، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين، وتمثل مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان، والانفتاح على الثقافات العالمية، والمشاركة الإيجابية في الحضارة الإنسانية"[٢٤]. يشدد هذا التعريف على أهمية مشاركة المواطنين في بناء المجتمع، وذلك من خلال ارتياد العالم السياسي والمدني في إطار من حقوق ومسئوليات المواطنة الديمقراطية والقيم الإنسانية والإيجابية نحو الذات والآخرين، ويشير هذا التعريف إلى بعد جديد للمواطنة والتربية المدنية وهو المواطنة العالمية والانفتاح على العالم بثقافاته المختلفة والتفاعل معها. والتربية المدنية باعتبارها تنتج جزئياً عن ارتياد العالم الاجتماعي والسياسي تتلاقى مع عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية في إطار المجتمع الكبير، فدور المجتمع الكبير بثقافاته وعلاقاته ومؤسساته في التربية المدنية قد يفوق دور المؤسسة التعليمية، وذلك لأنه يقدم للصغار والكبار المعارف والقيم والميول والاتجاهات والمهارات الحياتية في شكل سياقي تفتقر إليه كثير من المؤسسات التعليمية، حتى ظهر اتجاه جديد يسمى المجتمعاتية Communitarianism يقول أنصاره بأن الذات تتشكل في السياق الاجتماعي من خلال الارتباطات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية[٢٥].

والتربية المدنية تتضمن بذلك ما يسمى "التعليم المرتبط بالقانون" Law-ralated Education باعتباره "برنامجاً تعليمياً من أجل المواطنة في مجتمع ديمقراطي

دستوري، يصمم من أجل تعليم الطلاب المبادئ والمهارات الأساسية الضرورية ليكونوا مواطنين مشاركين ومسئولين، وتتميز هذه البرامج باستخدام مقررات قانونية مفيدة، والاستفادة من أشخاص مرجعيين متطوعين من النظام القضائي، وتتضمن كذلك خبرات ميدانية، وطرق تدريس تعاونية، وأنشطة مصاحبة"[٢٦]. إن التربية المدنية، إضافة إلى تناولها لنظام الحكم ومؤسساته والقانون ومبادئه، تعرف الطلاب بمؤسسات المجتمع المدني ودورها وأهميتها وطرق تكوينها وعلاقتها بمؤسسات الحكم، إذ يقدم هذا المجتمع ومنظماته فرصاً كثيرة لمشاركة المواطنين في جميع أوجه ومستويات الحياة العامة.

أما المجموعة الاستشارية للتربية من أجل المواطنة وتعليم الديمقراطية في المدارس Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools – التي شكلتها وزارة التعليم البريطانية في نوفمبر ١٩٩٧ برئاسة الأستاذ برنارد كريك لتقديم النصح حول التربية الفعّالة من أجل المواطنة الديمقراطية في المدارس، والتي نشرت تقريرها الشهير الذي يحمل اسم رئيسها "تقرير كريك" Crick Report (١٩٩٨)[٢٧] – فتعرف التربية الفعّالة من أجل المواطنة بأنها تعني "أشياءً ثلاثة مترابطة ومتداخلة وهي: أن يتعلم الأطفال من البداية السلوك المسئول اجتماعياً داخل الفصل وخارجه ونحو من هم داخل السلطة ونحو بعضهم البعض، وأن يصبحوا منخرطين بشكل متعاون في حياة واهتمامات مدارسهم ومجتمعاتهم المحلية من خلال الخدمة التطوعية وتعلم الخدمة، وأن يكونوا فعّالين في الحياة العامة من خلال المعرفة والمهارات والقيم الضرورية لذلك، أو ما يسميه البعض الثقافة السياسيةPolitical literacy"[٢٨]، وبذلك تكون أبعاد التربية المدنية هي: المسئولية الاجتماعية والأخلاقية، والانخراط المجتمعي، والثقافة السياسية، وبذلك تتأكد علاقة التربية المدنية بتعلم الخدمة Service Learning و خدمة المجتمع، وهو ما سنتناوله تحت عنوان أبعاد التربية المدنية.

وهناك تعريف يتطابق كثيراً مع التعريف السابق، وهو أن التربية من أجل المواطنة الديمقراطية هي تلك "التربية التي تهتم بالعلاقات بين الناس وبعضهم البعض، وبين الناس والمؤسسات، وتركز على تنمية الأفراد كفاعلين اجتماعيين Social agents يقوم بينهم الاعتماد المتبادل، وتؤكد على دمج الأفراد في المجتمع، وتشجيع سمات الشخصية الضرورية للمواطنة مثل: الانفتاح، والمساءلة، وتنمية الكفاءة والثقافة السياسية ومهارات المشاركة إلى جانب مهارات إحداث التغيير"[٢٩]. إن تعليم المواطنة يركز على تنمية الأطفال كمواطنين يشاركون في مجتمعاتهم المحلية

بخاصة، والقومية والعالمية كذلك، ويفهمون ويمارسون ويتمسكون بحقوقهم ويؤدون مسئولياتهم نحو المجتمع، ويدركون العلاقة الجدلية بين الحقوق والمسئوليات، ويعترفون بالاعتماد المتبادل بينهم، ويقدرون الاحترام المتبادل بصرف النظر عن النوع أو العرق أو اللغة أو الدين.

وأخيراً عرف المشروع الدولي "أية تربية من أجل أية مواطنة؟" The International Project What Education for What Citizenship? التربية من أجل المواطنة بأنها تلك التربية التي تتكون من أربعة محاور أساسية: حقوق الإنسان، والديمقراطية، والتنمية، والسلام. يركز المحور الأول على تمكين المواطنين من المشاركة بقوة وفعّالية في تعزيز وفرض وحماية حقوق الإنسان كأساس أخلاقي للممارسة الاجتماعية وسيادة القانون، في حين يركز المحور الثاني على المشاركة السياسية والمدنية الفعّالة، ويركز المحور الثالث على التنمية البشرية كأساس لحقوق الإنسان والديمقراطية، ويشدد المحور الرابع على تحقيق السلام على جميع المستويات المحلية والقومية والعالمية كنتيجة لممارسة المواطنة الديمقراطية والتعددية وحقوق الإنسان والتنمية المستدامة، على اعتبار أن الديمقراطية هي أفضل وسيلة لضمان السلام الدولي والقومي بما تتيحه من قنوات سلمية مؤسسية للصراع السياسي لصالح الدينامية الاجتماعية والتقدم المشترك[٣٠]. والتربية المدنية بذلك تتلاقى مع التربية العالمية Global Education التي تشدد على وحدة وتنوع البشرية والاعتماد المتبادل بين الأمم والشعوب، والحاجة إلى التعاون الدولي والتفاهم والتعايش بين كل ساكني كوكب الأرض[٣١].

وإذا كنا قد انطلقنا في عرض التعريفات السابقة من التوحيد بين مصطلحات التربية المدنية، والتربية من أجل المواطنة، أو التربية المواطنية Citizenship Education على اعتبار أنها مصطلحات تعبر عن نفس المفهوم، إلا أن ناصيف نصار يميز بين هذين المصطلحين باعتبارهما مفهومين متمايزين، معرفاً التربية المواطنية بأنها "تنشئة الفرد من حيث هو عضو بالفعل في دولة وطنية، ومن حيث هو بهذه الصفة داخل في نظام محدد من الواجبات والحقوق"، ومميزاً التربية المدنية عنها بإخراج المدني من ما هو ديني وما هو عسكري وما هو مواطني، وهو بذلك يخرج الحياة المدنية من ثلاثة أنظمة للسلطة: الدينية والعسكرية والسياسية، وهو ما يجعل الحياة المدنية هي تلك الحياة التي تجري بعفوية بدون نظام سلطة محددة بين الأفراد، وقوامها نسيج متجدد من علاقات التلاقي والتعاون والتباعد والتجاذب

ناتجة عن أمزجة الأفراد وأهوائهم، لكنها مع ذلك تستلزم شروطاً وقواعد لابد منها للتعامل الحر بين المواطنين، والتربية المدنية تعني بهذه الشروط وتلك القواعد(٣٢).

وهذا التمييز في رأي المؤلف ربما يعود إلى الرغبة في تكثير المصطلحات من جانب، ومن جانب آخر إلى عدم وضوح الأصل اليوناني لكلمتي civic أوcivil (اللتين تترجمان في العربية إلى "مدني")، فكما أشرنا في الفصل السابق فإن هذه الكلمة مأخوذة من الكلمة اليونانية civis التي تعني مواطن أو مواطني، وعلى هذا قلنا إن مصطلح civil society، الذي يترجم على نحو غير دقيق إلى مجتمع مدني، يجب أن يترجم إلى مجتمع مواطني أو مجتمع المواطنين، وعلى ذلك أيضاً تكون التربية المدنية civic education هي التربية المواطنية، وإلا فكيف يتم إخراج التربية المدنية من دائرة النظام السياسي وهي معنية في الأساس بالإعداد للنظام السياسي والمواطنة الديمقراطية والمشاركة في إطار من حقوق ومسئوليات المواطنة.

من خلال ما سبق نجد أن التربية المدنية تمثل عصب التربية بمعناها العام، فإذا كانت الأخيرة تعرف بأنها تلك العملية التي يكتسب الفرد من خلالها ثقافة قومه وطريقة حياتهم، أو التي عن طريقها يتم نقل الخصائص الأساسية للنمط الثقافي للمجتمع، بما في ذلك الثقافة السياسية والقيم والاتجاهات السياسية، فإن هناك تطابقاً كبيراً بين التربية المدنية والتربية بمعناها العام.

من العرض السابق لتعريفات التربية المدنية وتداخلاتها مع المفاهيم التربوية الأخرى بالدرجة التي تسمح لنا باعتبارها مفهوماً عاماً تنضوي تحته هذه المفاهيم الأخرى -حيث تمثل رؤية متكاملة لبناء الإنسان من كل جوانبه- يمكن القول بأن نشأة وتطور المفاهيم الاجتماعية، والتربوية منها، يبدو أنها تتبع الديالكتيك الهيجلي، ففي المرحلة الأولى يكون هناك مفهوم عام – يمكن أن نعتبره في حالتنا هذه هو مفهوم التنشئة – يتضمن مفاهيم كثيرة فرعية، ما تلبث في المرحلة الثانية أن تستقل عن المفهوم العام، فتظهر مفاهيم مثل التربية السياسية والقيمية والأخلاقية والشخصية والاجتماعية وتعلم الخدمة والتعليم المرتبط بالقانون،الخ، ثم تأتي المرحلة الثالثة بمفهوم جديد ليضم هذه المفاهيم أو على الأقل عدداً منها في وحدة جدلية جديدة، وهو في هذه الحالة مفهوم التربية المدنية. ومن كل ما سبق عرضه من تعريفات يمكن الخلوص إلى أن التربية المدنية تعني بـ:

- تعهد المبادئ والمفاهيم الأساسية للديمقراطية الليبرالية.
- دعم المواطنة الديمقراطية الواعية والفعّالة والمسئولة على أساس من الحقوق والمسئوليات.

- تنمية المسئولية الاجتماعية والأخلاقية والانخراط المجتمعي والنزوع الطوعي.
- تنمية فهم أدوار المواطنين المتنوعة في النظم الديمقراطية.
- تنمية فهم النظام السياسي بمؤسساته المختلفة وتجسيده للديمقراطية.
- دعم التعددية الثقافية والانخراط والإسهام في الحضارة العالمية كمواطن عالمي.
- تنمية فهم مقارن للنظم السياسية المختلفة وتطبيقاتها وأدوار المواطنين فيها.

ومن ذلك يمكن الخروج بأن التربية المدنية تعني "الإعداد للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية بمستوياتها المحلية والقومية والعالمية، في إطار من حقوق ومسئوليات المواطنة الديمقراطية، وبما يدعم الديمقراطية الدستورية والمشاركة السياسية والمسئولية الاجتماعية والانخراط المجتمعي والنزوع الطوعي والانفتاح على الثقافات والإسهام في الحضارة الإنسانية، وما يستلزمه ذلك الإعداد من اكتساب لمبادئ ومعارف ومفاهيم، وتنمية لقيم وميول واتجاهات، ودعم لمهارات وقدرات وسلوكيات، تصب جميعها في اتجاه تحويل المواطن من حالة المواطنة بالقوة إلى حالة المواطنة بالفعل".

(ب) أبعاد التربية المدنية

يقول إيمانويل كانط أن "ثمة اكتشافين بشريين أصعب مما عداهما: فن الحكم وفن التربية"، والتربية المدنية ترتبط بكلا هذين الاختراعين، فهي تربية لمواطنين يفترض أن يعيشوا في مجتمع ديمقراطي يتمتع أفراده بحقوق معينة ويتحملوا مسئوليات متفق عليها، بمعنى أنها تربية من أجل الاشتراك في شئون الحكم(٣٣). وتأتي صعوبة التربية المدنية من أنها إعداد للإنسان من جميع جوانبه وتنمية شخصيته بكل أبعادها ليكون مواطناً واعياً وفعّالاً ومسئولاً وذا خلق، وتتضح صعوبة التربية المدنية من تعدد وتداخل أبعادها على النحو الذي سنبينه فيما يلي:

١-المواطنة الفعّالة
٢-الصالح العام
٣-خدمة المجتمع
٤-التعددية والتنوع
٥-الهوية الثقافية
٦-الثقافة السياسية

(١) المواطنة الفعّالة

تعود فكرة المواطنة لعصر الدولة–المدينة اليونانية، ومنذ ذلك الوقت وهي تتطور عمقاً بزيادة مدى المشاركة الديمقراطية واتساعاً بمد الحق في التصويت أبعد من الذكور الملاك أو النخبة. والمواطنة عادة ما تؤخذ على أنها العضوية أو المشاركة النشطة في جماعة Community أو عدد من الجماعات، وتتضمن الإحساس بالارتباط والولاء لمفهوم الدولة أو النظام المدني Order Civic وليس شخص ملك أو رئيس، وتقوم على فكرة الانتماء والأشياء المشتركة Commonalties[٣٤]. والمواطنة بذلك تعني العضوية النشطة في مجتمع سياسي في إطار من الحقوق والمسئوليات التي يحددها الدستور والقانون.

وحقيقة أن المواطنة وظيفة يتحتم على المواطنين القيام بأعبائها ومسئولياتها ليست بالشيء الجديد، إذ تم إدراكها وإقرارها منذ زمن بعيد، حيث تعود لزمن اليونانيين والرومانيين[٣٥]، وهو نفس ما أكده الرئيسان الأمريكيان هاري ترومان وجيمي كارتر عند انتهاء مدة رئاسة كل منهما وعودته إلي ولايته، حيث أكد كل منهما أنه عائد إلي أعلي وظيفة في الدولة وهى وظيفة المواطن[٣٦].

وقد أشرنا من قبل إلى إن حقوق وحريات المواطنين توجد في قلب النظرية الديمقراطية الليبرالية والخطاب السياسي الغربي، وأن أهم توسيع لنظرية المواطنة الحقوقية جاء في القرن العشرين علي يد مارشال في كتابه "المواطنة والطبقة الاجتماعية" (١٩٥٢) الذي قسم فيه حقوق المواطنة إلي مكونات ثلاثة ظهرت علي مدي قرون ثلاثة متتالية: أولها المكون المدني أو المواطنة المدنية، وهي نتاج القرن الثامن عشر، وفيه تم إقرار الحقوق والحريات المدنية مثل سيادة القانون والمساواة أمام القانون وحرية الكلام والفكر والحرية الدينية، ثم جاء المكون السياسي أو المواطنة السياسية في القرن التاسع عشر، وتأكد فيه الحقوق في المشاركة السياسية مثل الحق في التصويت والترشيح للوظائف العامة، وفي القرن العشرين ومع ظهور نموذج دولة الرفاه التي مكنت المواطنين من الهرب من الكد المضني لمجرد البقاء، ظهر المكون الثالث وهو المواطنة الاجتماعية ليضمن للمواطنين الحق في حد أدني من الأمن الاقتصادي والمادي وذلك لحمايتهم من قوي السوق، وبذلك تحولت المواطنة إلي مفهوم غير اقتصادي non-economic[٣٧].

إن المواطنة باعتبارها الرابط الاجتماعي والقانوني بين الأفراد والمجتمع السياسي الديمقراطي تستلزم – إلى جانب الحقوق والحريات – مسئوليات والتزامات مهمة بدونها يفشل مشروع الديمقراطية. ومسئوليات المواطنة يمكن تقسيمها إلى

نوعين: مسئوليــات تفرضها الدولة على مواطنيهــا، ومسئوليات يقوم بها المواطنون طوعــاً، ومن النوع الأول مسئوليات مثل: دفع الضرائب، والخدمة في القوات المسلحة، وطاعة القوانين التي يسنها ممثلو الشعب، من النوع الثاني مسئوليات مثل: النقد البناء للحياة المدنية والسياسيــة، والمشاركة في تحسين الحياة المدنية والسياسية، والعمل علــى تضييق الفجوة بين الواقع والغايات الديمقراطية، والمسئولية عن الصالح العام والخير المشترك.

إن هــذا التمييز الذي وضعناه والخط الذي رسمنــاه بين المسئوليات التي تفرضها الدولة وتلك التي يقوم بها المواطنون طوعاً مهم للغاية، وبخاصة لنا نحن التربويين، فالمسئوليات من النوع الأول لا خوف عليها إذ تقوم الدولة بفرضها لأنها من علامات سيادتهــا، في حــين أن النــوع الثاني مــن المسئوليات هو مــا يقع علينا واجـب إعداد المواطنــين لتحمله والتمسـك والمطالبة به، إذ يمثـل الضمان الأول لنجــاح واستقرار الديمقراطيــة الحقيقية وتقع مهــام حمايته على الموطنين في المقام الأول، وذلك لأنه في أحيــان كثيرة تعمد الحكومات، وبخاصــة السلطوية منها، إلى تضييق هامش هذه المسئوليــات وإرغام المواطنين على التنازل عنها لأنهــا ترى فيها تدخلاً في شئونها وانتقاصــاً مــن سيادتها، ويجـب ألا ننسى أيضــاً أن التنازل عــن المسئوليات هو في الوقت نفسه تنازل عــن الحقوق، فالعلاقة بين الحقوق والمسئوليات ليست بالبسيطة، فمــن الصعب الفصل بين الحقوق والمسئوليات، ومن أمثلة ذلك أن الحق في التصويت هــو في الوقــت نفسه مسئولية تجاه المجتمع، وكذلك الحــق في التعبير عن الرأي يمثل الوجــه الآخر لمسئولية المواطن عن متابعــة القضايا العامة ونقدها ومحاولة التأثير فيهــا، وماذا يعني الحق في تكوين والانضمام للجمعيات الأهلية بدون المسئولية عن الخـير المشترك والصالــح العام، وهو ما يعنى إجمالاً أن التنــازل عن المسئوليات هو في الوقت ذاته تنازل عن الحقوق.

إن التمييــز بين المسئوليات التــي تفرضها الدولة وتلك التــي يقوم بها المواطنون طوعــاً على درجة كبيرة من الأهمية، فعلي افتراض أن الدولة تأخذ بنموذج المواطنة الديمقراطية الليبرالية التي تتيح للمواطنين جميع الحقوق والمسئوليات لا تكون هناك صــورة واحــدة أو شكل واحد من المواطنة، بل صور وأشـكال متعددة وفقاً لمدى قيام المواطنــين بمسئولياتهم ودرجة مشاركتهم في الصالح العام واهتمامهم به. وهذا ما يؤكده دافيسون Davison وآرثر Arthur من أن هناك صوراً أربع من المواطنة تمتد علــى متصــل أفقي من المواطنة السلبيــة إلى المواطنة الإيجابية، وعلــى متصل رأسي

من الـرؤى البرجماتية الفردية التي تحض على الأنانية والخلاص الفردي إلى الرؤى المعياريـة المجتمعاتيـة التي تشجع الخير المشترك والصالـح العام، وهو ما يوضحه الشكل (١).

وكمـا يتضـح من الشكل (١) فإن دافيسون وآرثر يؤكدان أنه ليس هناك شكل واحد مـن المواطنة – في ظل النظـام الديمقراطي الليبرالي – بل صـور وأشكال أربعة وفقاً للقيـم والمبـادئ والاتجاهات التي يتبناهـا المواطنون ورؤى العـالم world View الخاصـة بهم، على أن هناك قيما ومعتقدات وسلوكيات أخرى كثيرة يمكن أن ننسبها إلى هـذه الأربـاع، وكذلك هنـاك قيم ومعتقدات يمكن أن توجـد في أكثر من ربع، مثل قيمة الخدمة التي يمكن أن توجد في الربعين العلويين، ولكن شكلها يختلف من الخدمة في ظل القواعد المفروضة كما في الربع العلوي الأيمن، والخدمة مع الاشتراك في وضع القواعد كما في الربع العلوي الأيسر[٣٨].

شكل (١)

أشكال المواطنة في المجتمعات الديمقراطية[٣٩]

الرؤى المعيارية المجتمعاتية

المواطنة المحافظة التقليدية	المواطنة المجتمعاتية
التقاليد	الجماعية
الولاء	الديمقراطية
الأسرة	خدمة المجتمع
ضيق الأفق	التعاون
الإخاء	الغيرية
الأخلاق	الحس الاجتماعي
المواطنة السلبية	المواطنة الإيجابية
المواطنة غير الملتزمة	**المواطنة الحريانية (الليبرالية)**
الفردية	قوى السوق
المادية	المغامرة
الإباحة	النخبوية
اللذة	الجدارة
اللاسياسية	النفعية
الرؤى البرجماتية الفردية	

ووفقاً لهذا الشكل هناك أربعة أشكال من المواطنة: المواطنة الحريانية (الليبرالية) Libertarian في الربع السفلي الأيسر، ومواطنوها يقدرون الانخراط السياسي، إلا أن هدفهم هو اختزال الحكومة على كل المستويات وزيادة النظام الرأسمالي وطبيعة السوق، وهؤلاء المواطنون على الرغم من أنهم لا يعادون المجتمع إلا أنهم لا يهتمون به كذلك. أما الشكل الثاني من المواطنة – هو المواطنة غير الملتزمة Libertine في الربع السفلي الأيمن – فمواطنوها يمكن أن يشتركوا في الأنشطة السياسية، ولكنهم يميلون إلى أن يكونوا ضد المجتمع Anti-Social ويعادون المؤسسات الاجتماعية. أما أفراد المواطنة المحافظة التقليدية – في الربع العلوي الأيمن – فيكونون محافظين وتقليدين من الناحية الاجتماعية، ويؤيدون قوانين الحكومة الساعية لفرض المفاهيم التقليدية للأخلاق، وقد ابتكر المؤلفان مصطلح المحافظ التقليدي paleoconservative لتمييز المواطنة الحريانية ما قبل التاتشرية عن المواطنة المحافظة ما بعد التاتشرية في الربع الأيسر العلوي وهي المواطنة المجتمعاتية Communitarian، ومواطنوها يمكن أن يكونوا تقدميين أو محافظين، ولكنهم يؤكدون على إبعاد المصالح الشخصية من أجل الصالح العام للمجتمع، ويحاولون أن يوازنوا بين الخير الاجتماعي والصالح الفردي الخاص بهم[٤٠].

إن المواطنة الديمقراطية الواعية والفعّالة والمسئولة يجب أن يتم تعليمها مثلها مثل أي شيء آخر، وهذا ما يؤكده برنارد ويذرل Bernard Wetherill في تقرير "لجنة المواطنة" (١٩٩٩) بقوله "أنا أؤمن بأن المواطنة – شأنها شأن وظيفة الممرضة الجيدة أو المهندس الجيد – يجب تعليمها، وما يشغلني هو إذا ما كنا نقدم للصغار التشجيع الكافي حتى يتعلموا كيف يكونوا مواطنين جيدين أم لا[٤١]. إن المواطنة السلبية أو الوظيفية يمكن أن تكون نتاجاً لتعليم يسعى فقط إلي تنمية المعرفة والفهم والسلوكيات الضرورية لأداء أدوارهم المتوقعة في عالم البالغين، في حين أن تعليم المواطنة الفعّالة يمكن الأفراد – ليس فقط من تنمية المعرفة والفهم والسلوكيات الضرورية للعمل في المجتمع كما في النوع السابق – بل من خلال تنمية مستويات عالية من الروح النقدية يمكنهم أيضاً من بحث عمليات المجتمع ونقدها ومناقشتها ، ويمكنهم كذلك من تولي أدوار القيادة واقتراح نماذج بديلة لأبنية وعمليات الديمقراطية[٤٢].

أما عن دور التعليم في الإعداد للأشكال الأربعة السابقة من المواطنة فيمكن القول بأن التعليم من أجل المواطنة الحريانية يمكن – في أفضل الأحوال – أن يدور

حـول تنمية قدرة الطفل عن العمل بنجـاح في النظام الرأسمالي وفهم القواعد وتنمية الميـول الإبداعيـة النفعية والمغامـرة ويمكن – في أسوأهـا – أن يشجع على ممارسة الغش والاحتيـال وهـي مـن القيـم الهدامـة للمجتمع والمميتـة للديمقراطيـة، وربما كانـت التصدعات الاقتصادية والاجتماعيـة الكبرى في أوروبا في الثمانينيات مثالاً للجوانب السلبية للمواطنة الحريانية، ولذلك كان تقرير كريك Crick Report محقاً في الانشغـال بهذه المواطنة التـي تتبدى في اللامبالاة السياسيـة والجهل والسخرية من الحياة العامة. أما تعليم المواطنة غير الملتزمة، فيكون نقدياً بشكل لاذع لمفاهيم مثـل: الفضيلة، والمجتمـع، والتقاليد، وهدفه لا يرقي أبداً إلي الخير المشترك ويخوض بـدلا مـن ذلك في صـراع متواصل لتأكيد الحريـة المطلقة لكل فرد في فعـل أي شيء.
أمـا تعليـم المواطنة المحافظة التقليديـة فيمكن في – أفضل الأحـوال – أن لا يقصر نفسـه على مجموعة مـن الإجراءات الاجتماعية بـل يمكن أن يستهـدف أساساً تقوية الـروح الديمقراطية وروح المشاركة داخل الأفـراد، وأن يكون في – أسوأها – تغليبي Majoritarian في مدخلـه، فيؤكـد على قبول الموقف الأخلاقـي للأغلبية، وهذا هو شكل المواطنة الذي يتبناه حزب العمل الجديد بقيادة توني بلير والمجموعة الاستشارية للمواطنة وتعليم الديمقراطية في المدارس(٤٣).

على أن هناك ثلاثة أنواع من الثقافة السياسية(٤٤) هي المسئولة عن تحديد أشكال المواطنة هذه وهـي:

(١) **الثقافة السياسية المشاركة**: ومحورهـا إحساس المواطنين بـالفخر بنظامهم السياسي، والاعتقاد بـأن بوسعهم التـأثير على صانع القرار، وتشكيل جماعات الضغط، وتتعدى الإحساس بـالمشاركة إلى التـأثير.

(٢) **ثقافة الخضوع**: ويشعر الأفراد في ظلهـا بـالعجز، وعدم إمكانية التـأثير على صانع القرار والمؤسسات، ويفضلون أن يكونوا رعايا مطيعين عن أن يكونوا مواطنين مشاركين نشيطين.

(٣) **الثقافـة الهامشية**: وتقوم علـى عدم الاهتمـام بـالنظام السياسـي القومي، وتنحصـر في ولاءات وقيم واهتمامـات طائفية ضيقة، ولا يشعـر أفرادها بـالمواطنة وإنما بـالتبعية للمجتمعات المحلية المباشرة.

ومن الضروري التـأكيد على أنه في كل المجتمعات يوجد مزيج من أشكال المواطنة والعديد من الثقافات السياسية داخل المجتمع الواحد. على أن التربية المدنية بتبنيها المواطنـة الواعيـة والفعّالة والمسئولة والأخلاقية تؤكد علـى الشكل الرابع من أشكال

المواطنــة وهي المواطنة المجتمعاتية والشـكل الأول من الثقافة السياسية وهو ثقافة المشاركة.

(٢) الصالح العام

لقـد كان الهدف من نشأة السلطة والدولة بمفهومهـا السياسي هو حماية وتحقيق الصالـح العــامِ Public Interest أو الخـير المشـترك Common good، فإن كان الأفـراد كل يسعى لتحقيق مصالحه واهتماماتـه الخاصة، فإن الدولة جاءت لتحقيق صالح المجتمع وخير أفراده ككل، وهو ما لا يتأتي إلا من خلال إيمان الأفراد بالصالح العــام والخير المشترك وإسهامهـم فيه. إن فكرة الصالح العــام، شأنها شأن المواطنة والديمقراطيــة، تعود لفلاسفة اليونـان، حيث أكد أرسطـو أن الخير واحد بالنسبة للفرد والدولة، وأن خير المجتمع أكثر كمالاً وأسمى وأجدر بالسعي من الخير الفردي، وكان أفلاطون يرى أن ما هو خير بالنسبة للدولة يكون بالطبيعة خيراً للفرد، وأن المجتمع السياسـي يسعـى للخير المشترك لكل أعضائه، ويتفق كل مـن أرسطو وتوما الاكويني علـى أن المجتمــع لا يستمر ما لم يتصرف أفراده بشكل عقـلاني يحقق الخير المشترك لهـذا المجتمع، ويضيـف الاكويني أن الخير المشترك أعظم مـن الخير الفردي، وأن من العقلانيــة أن يضحى الفرد بجزءَ مـن خيره المادي لصالح المجتمع، وأن من ينشدون خير المجتمع يحققون أيضاً في الوقت نفسه خيرهم الخاص؛ وذلك لأن الخير الخاص لا يمكن أن يتحقق بدون الخير المشترك للمجتمع[٤٥].

وإذا كانــت فكـرة الصالح العام مهمة لكل أشكال النظـم السياسية، فإن لها أهمية خاصــة للحكم الجمهـوري الديمقراطي، إذ أن من أهم شروط نجــاح هذا النظام شيوع الفضائـل المدنية التي من شأنها أن تؤدي بالأفراد إلى تفضيل وتغليب الصالح العام والخــير المشترك على مصالحهـم الخاصة الضيقة، وهذا ما يؤكـده تاريخ الجمهورية الرومـانيــة بازدهـارهــا وانحطاطها[٤٦]. وفي هذا الخط الفكـري ذاته يشدد مونتيسيكو على هذه الفرضية بقوله إن "قوة القانون وذراع الأمير" – أي زخم السلطة – ستحافظ على سير أغلب الحكومات ولكن ليس الجمهوريات، فهذه الأخيرة كما يرى مونتيسيكو، تتطلـب دافعاً إضافيــاً وهو "الفضيلة المدنيــة" التي ينـأى بها عـن أن تكون "هوساً مـن التضحية بالذات"، بل حباً للجمهورية وتفضيــلاً قوياً ومقصوداً للخير العام[٤٧]. وتحديداً يقصد بالخير المشـترك أن يقوم "المواطنون الفرديون والجماعات التطوعية بإسهامــات معينة في الصالح العام للمجتمــع، وأن يكون لديهم الاستعداد للعمل معاً مــن أجل دعـم المصالح التي يشـترك فيها المجتمــع ككل، وأن يحاولـوا التوفيق بين

مصالحهم الفردية الخاصة وصالح المجتمع الذي يعيشون فيه[٤٨]. ووفقاً للفلسفة الفردانية الليبرالية ليس هناك تعارض بين الصالح العام ومصالح الأفراد، حيث يتحقق الصالح العام بالتبعية من خلال سعي الأفراد وراء مصالحهم الخاصة، ومن ذلك يشدد توكفيل – من خلال مشاهداته في الولايات المتحدة – على أن المصلحة الذاتية المستنيرة هي أساس الفعل الإنساني، وأنها لا تستبعد الخير العام[٤٩].

على أن هناك مفكرين من أمثال مايكل ساندل Michael Sandel والسدير ماكنتير Alasdair Mcintyre وتشالز تايلر Charles Taylor وجون جراي John Gray يرون أن الفردانية الليبرالية بتركيزها الكبير على الحقوق المدنية والسياسية للأفراد وتعريفها للمواطن بأنه حامل حقوق أدت إلى فقدان الإحساس بالتكافل الاجتماعي والأبعاد المشتركة، وانزواء فكرة الخير المشترك، وإزاء ذلك ظهر اتجاه جديد يعتبر تصحيحياً للفردانية الليبرالية وهو المجتمعاتية أو الليبرالية الجديدة أو الليبرالية المجتمعاتية communitarian liberalism وليس لهذا الاتجاه موقف موحد بل مجموعة من المواقف تمتد على متصل من أكثر المواقف تطرفاً، تلك التي ترفض الحقوق المدنية والسياسية للأفراد وتستبدلها بحديث غامض عن المجتمعات وحقوق الجماعة group rights، إلى مواقف أكثر اعتدالاً تؤكد على أهمية حقوق الأفراد كإطار أساسي في المجتمع الديمقراطي، ولكنها لا تعطي لهذه الحقوق الأولوية التي تتمتع بها في المجتمع الحديث، وخلاصة رأي هذا الاتجاه بمواقفه المختلفة أنه لابد من إعادة التوازن بين الحقوق والمسئوليات، ويجمع أنصار هذا الاتجاه على أن الفردانية الليبرالية كانت قاتلة للمجتمع نتيجة لتحول كبير في اتجاه الحقوق الفردية بعيداً عن الواجب والمسئولية تجاه المجتمع وصالحه، لذلك يتبنى هذا الاتجاه مفاهيم مثل الإخاء والتكافل والفخر المدني والالتزام الاجتماعي والتقاليد وهي في مجملها تصحيحية لعقيدة الفرد[٥٠].

غير أننا في العالم العربي لم نقطع بعد شوطاً كبيراً في اتجاه التطبيق الليبرالي، وكما أشرنا في الفصل السابق فإن نظم الحكم العربية – من باب التجاوب مع المؤسسات المالية العالمية ومجاراة للغرب وتخفيفاً لأعبائها – تبنت الجانب الاقتصادي (الرأسمالية أو اقتصاد السوق) من الفلسفة الليبرالية المتمثل في الخصخصة وفتح الأبواب لرؤوس الأموال والبضائع الأجنبية، والتراجع عن وظيفتها الحمائية، دون الجانب السياسي (الديمقراطية الليبرالية) المتمثل في الحقوق والحريات المدنية والسياسية، والتبني الحقيقي للديمقراطية كنظام للحكم، معنى ذلك أن المرحلة الحالية

التـي يعيشها الغرب الليبرالي الرأسمالي التي تتميـز بـالتخمة الحقوقية هي التي أدت إلى هـذه الـردة على المواطنة الحقوقيـة وظهور تيارات تفكيكية مـا بعد الحداثة التي ينتمـي إليهـا المفكرون السابقون؛ لذلك فـإن مثل هذه الانتقـادات للفلسفة الليبرالية يجـب ألا تثنينا عن دعم المواطنــة الحقوقية وتكريس نظمنا التعليمية لتحقيقها فهذه الفلسفـة، رغـم كل شيء، كانت الأداة التي ساعدت الغـرب على تحقيق هذا التقدم غير المسبوق، إضافة إلى أنها لا تتعارض مع الصالح العام والمسئولية الاجتماعية، حيث تتحقـق هذه الأخيرة مـن خلال الحرص المستنير على المصلحـة الخاصة، وقد ذكرنا من قبل العلاقة المعقدة بين الحقوق والمسئوليات بحيث إن تقليص الحقوق يكون في الوقت نفسه تقليصاً للمسئوليات والالتزامات، وينبغي ألا ننسى أن الحقوق والحريات بأنواعها المختلفة جاءت أساساً لإضفاء المشروعية على مسئولية الأفراد الاجتماعية وتدخلهم من أجل الصالح العام.

وفيمـا يتعلق بـدور المدرسـة والنظـام التعليمـي في صياغة تصـور معين للخير المشـترك ودعـم المسئولية الاجتماعية وحـب الصالح العام، تؤكـد المجتمعاتية على أهميـة التربيـة من أجل المواطنـة والخير المشـترك، وتؤكد كذلك علـى دور مؤسسات مربية أخرى مثل المجتمع والأسرة والمؤسسة الدينية ووسائل الإعلام. وعن خصائص المواطـن الذي يخـدم الخير المشترك، يرى روبرت داهل Dahl أنه مواطن يعرف الخير المشترك ويسعى لتحقيقه، وهو مواطن مطلع بشكل جيد حول الشئون العامة والقضايا السياسيـة، ولديه دافعية كبـيرة نحو رعاية الخير المشترك، لهذا يجـب على المؤسسة التعليميـة أن تشجع صنع القـرار والمناقشات الجماعية المشتركة والأعمال التطوعية والتعاونية والصداقة والانفتاح والمشاركة النشطة في المجتمع[٥١].

إن دعم الخير المشترك والمسئولية الاجتماعية يحتل مكانة بـارزة في صيغة التربية المدنيـة أو التربيـة مـن أجل المواطنـة، ففي تحديدهـا لأبعاد هذه التربيـة خصصت المجموعـة الاستشاريـة للمواطنـة (١٩٩٨) ثلثـي هـذه الأبعاد لدعم الخـير المشترك، حيـث حـددت هذه الأبعاد – كمـا ذكرنا من قبل – على أنهـا : المسئولية الاجتماعية والأخلاقيـة، والانخراط المجتمعي، والثقافة السياسية، وبذلك تقر المجموعة أن جزءاً كبـيراً مـن هذه التربيـة يتعهد المعرفـة والقيم والاتجاهـات والسلوكيـات الشخصية والاجتماعيـة والأخلاقيـة التي تدعـم المسئوليـة الاجتماعية والأخلاقيـة والمدنية، ولذلـك جـاء في تقرير كريـك أن الأطفال يجـب أن يتعلمـوا منذ البدايـة الثقة بـالذات والسلـوك المسئـول اجتماعياً وأخلاقيـاً داخل وخارج الفصل وتجـاه من هم داخل أو

خارج السلطة[٥٢].

وقد أكدت إحدى الدراسات التي كانت تهدف إلى التعرف على منظورات التربية من أجل المواطنة لدي معلمي الدراسات الاجتماعية أن من أهم هذه المنظورات هو المنظور المجتمعاتي Communitarianism الذي يشدد على تشجيع الاهتمام بالمجتمع والانخراط السياسي والمجتمعي، وتنمية الإحساس بالخير المشترك، ودعم التفكير في الخير الاجتماعي، وتنمية الإحساس بالمواطنة، والولاء والواجب المدني والقيم الاجتماعية والسياسية الضرورية للمواطنة والمشاركة[٥٣].

(٣) خدمة المجتمع

إذا كانت فكرة الخير المشترك تؤكد على أهمية التوفيق بين الصالح العام للمجتمع ومصالح الأفراد، وضرورة أن يكرس الأفراد جزءًا من جهودهم لصالح وخير المجتمع، فإن ذلك يتطلب – إلى جانب أشياء أخرى – دعم النزوع الطوعي وتشجيع مبادرات خدمة المجتمع الفردية والجماعية، بل وربما تمثل خدمة المجتمع التجسيد العملي لفكرة الصالح العام.

وقد كتب توكفيل منذ أكثر من قرن ونصف أن "الأمريكيين في كل الأعمال والمواقع والاتجاهات الحياتية المختلفة يقبلون عادة على تكوين الجمعيات، ليس فقط التجارية والصناعية، ولكن أيضاً آلاف الأنواع الأخرى المختلفة، الأخلاقية والجادة والتافهة، العامة والخاصة، الصغيرة والكبيرة"، ويرى توكفيل، ويتفق معه دارسو اليوم، على أن ظاهرة تكوين الجمعيات من مظاهر الحرص على الخير العام، وأنها تولد الإحساس بالمسئولية الفردية عن الصالح العام[٥٤].

إن فوائد خدمة المجتمع أو تعلم الخدمة كثيرة، ولا تقتصر فقط على تحقيق النفع للمجتمع، بل تتعدى ذلك إلى التأثير في شخصية الفرد، حيث إن برامج تعلم الخدمة تدعم الإنجاز الأكاديمي والكفاءة والثقة بالنفس وتقدير الذات، وتخلق التعاطف مع الآخرين، وتبني مهارات حل المشكلات والعمل التعاوني، وتفيد بشكل خاص في فرص التوظف المستقبلي[٥٥]. ومن الناحية الاجتماعية تساعد خدمة المجتمع وجمعيات المجتمع المدني التطوعية الأفراد على ملاحقة اهتماماتهم الخاصة، والتي يمكن أن تخدم الصالح العام، وتمثل في نفس الوقت قوة مضادة في وجه إساءة استخدام السلطة من جانب الحكومة، إضافة إلى أن حيوية وفعّالية المجتمع المدني بمنظماته تمثل مؤشراً صادقاً لصحة الديمقراطية[٥٦]. هذه الأهمية الكبيرة لخدمة المجتمع وتعلم الخدمة دعت دافيد بلنكيت David blanket لأن يقول في خطبته في ٧ يوليو

١٩٩٧ بمعهد التربية بلندن:

إننا نريد أن نشجع المدارس على أن تعد مداخلها وأن تكون مبدعة، وأن تحدد وتستخدم الفرص داخل المنهج وخارجه لدعم تعليم المواطنة، وتعليم المواطنة هو ذلك التعليم الذي يسمح للطلاب بأن تكون لديهم الفرصة لممارسة المسئولية الحقيقية والتأثير على المدارس والمجتمعات، فكل ما نرغب فيه هو تشجيع مواطني الغد النشطين والمسئولين ودعم الأنشطة التطوعية والديمقراطية[٥٧].

لذلك يقترح هارجريفز Hargreaves منهجاً يرتكز حول المجتمع Community based curriculum تكون لدراسات المجتمع فيه نصيب كبير، بما في ذلك خدمة المجتمع(٥٨)، والتربية المدنية بما تقدمه من مفاهيم وأنشطة ومهارات، وما تدعمه من اتجاهات وميول وسلوكيات تصب في اتجاه دعم مشاركة الأفراد في خدمة المجتمع المحلي والقومي، وليس أدل على ذلك من تأكيد تقرير كريك على "أننا نهدف من خلال التربية من أجل المواطنة إلى إحداث تغيير في الثقافة السياسية لهذه الأمة، بحيث ينظر الناس إلى أنفسهم كمواطنين نشطين لديهم الرغبة والقدرة والأدوات للتأثير على الحياة العامة، ونهدف أيضاً إلى أن نبني في الصغار ونوصل إليهم أفضل ما في تقاليد النزعة التطوعية وخدمة المجتمع القائمة"[٥٩].

ويميز ريتشارد نيمي Richard Niemi (Branson, 1998:18) بين تعليم الخدمة، وخدمة المجتمع، مؤكداً أن تعليم الخدمة service learning هو المصطلح الذي يستخدم لوصف برامج وأنشطة خدمة المجتمع المدمجة في مقررات المدرسة ، وعادة ما تسبقها جلسات تمهيدية تهدف إلي تقديم إطار مفاهيمي للتوعية بالقضايا الاجتماعية والسياسية المرتبطة بالخدمة المزمع القيام بها، وتتضمن كذلك أنشطة قبل وفى أثناء وبعد الخدمة، أما خدمة المجتمع community service فتشير إلي العمل التطوعي في المجتمع الذي لا يكون مرتبطاً بمناهج المدرسة، حتى وإن كانت المدرسة تشجعه وتنظمه.

ولا شك إنها برامج تعليم الخدمة الكبيرة والمنظمة والمدمجة في المنهج أفضل بكثير، حيث إنها تربط الفعل بالمعرفة، والعمل بالتفكير، فتعرف الطلاب بمنظمات المجتمع المدني وبخاصة الموجودة في مجتمعهم المحلى، وتزودهم بإطار مفاهيمي عنها، وتعرفهم بمشكلات وحاجات المجتمع، ومن أمثلة ذلك أن الخدمة في مطاعم الفقراء، إلي جانب تنميتها للإحساس بالشفقة والتكافل الاجتماعي والرغبة في مساعدة الآخرين، تمكن الطلاب من رؤية الارتباط بين العمل في مطاعم الفقراء

وقضايا أوسع مثل الفقر ومشكلة الإسكان، إضافة إلي تمكين الطلاب من تقييم التغييرات المقترحة لتخفيف حدة هذه المشكلات؛ ولذلك فإن من يدعون أن خدمة المجتمع في ذاتها يمكن أن تعالج اللامبالاة السياسية والاغتراب الذي يعاني منه الشباب ، وقد أحبطتهم الحقائق والأرقام التي تزودنا بها الدراسات، ومن ذلك يؤكد ريتشارد باتستوني Richared Battistoni:

يعتقد كثير من الناس أن الطريق إلى المواطنة هو مجرد أن نلقي بالطلاب في الخدمة بدون أن نتحداهم ليفكروا بطريقة مدنية، أي يفكروا في القضايا العامة التي تمثل الأساس في الحاجة الماسة إلى الخدمة التي يقومون بها، إن كثيراً من برامج الخدمة عملت بجد حتى تعطي الطلاب الفرصة لممارسة الخدمة ولكنها لم تتحداهم حتى يفكروا[٦٠].

وهناك دراسات كثيرة تؤكد دور التربية المدنية في دعم مشاركة الطلاب في خدمة المجتمع، وتعزيز النزوع الطوعي لديهم منها دراسة المركز القومي للإحصاء التعليمي NCES التي تؤكد أن المدارس التي تدمج خدمة المجتمع في منهج التربية المدنية تدعم المسئولية الاجتماعية وخدمة المجتمع[٦١]، ودراسة أخرى للمركز نفسه أكدت أن النزوع الطوعي لخدمة المجتمع يمثل واحداً من أهم مخرجات التمدرس، وإن كانت المدارس الخاصة تفوق المدارس العامة في ذلك[٦٢].

وتوجز مار جريت ستيمان برانسون Branson نتائج آخر الأبحاث عن مشاركة الطلاب في برامج خدمة المجتمع[٦٣] وتخرج بأن هذه الدراسات في مجملها تؤكد أهمية التربية المدنية والأنشطة المدرسية في دعم النزوع الطوعي وخدمة المجتمع.

- على الرغم من أن كثيراً من الطلاب كانوا يشاركون في خدمة المجتمع، إلا أن كل الطلاب بكل فئاتهم لم يكونوا يشاركون بقدر متساو، فقد كانت مشاركة الطلاب الذين يحصلون على درجات عالية والذكور الذين تمثل الإنجليزية لغة التحدث الأساسية في بيوتهم وفي السنوات الأعلى تزيد على نظرائهم.
- كلما ازداد عدد الأنشطة التي يشارك فيها الطلاب (مثل حكومة الطلاب وغيرها من الأنشطة المدرسية والعمل بأجر) ازدادت احتمالات مشاركة الطلاب في خدمة المجتمع.
- تزداد مشاركة طلاب المدارس الخاصة وبخاصة المدارس ذات الطابع الديني عن طلاب المدارس العامة.
- تزداد احتمالات مشاركة الطلاب إذا كان أحد البالغين في الأسرة يشارك في

خدمة المجتمع، وإذا كانت درجة تعليم الوالدين أو أحدهما جامعية أو أعلى.

- ليس لمعدلات الخدمة الصغيرة علاقة بمقاييس المخرجات، فمشاركات الطلاب الصغيرة في أنشطة الخدمة لم تكن ذات قيمة أو على الأقل ذات قيمة محدودة في التحصيل الأكاديمي، وفقط عندما تكون الخدمة منتظمة ومستديمة يتشرب الطلاب الدروس المخطط تعلمها من برامج الخدمة.
- باستخدام مفردات قياس التسامح السياسي اتضح أن الطلاب الذين يشاركون في خدمة المجتمع سواء بشكل منتظم أو متقطع يزداد لديهم التسامح السياسي.
- أقل من ١٪ من أنشطة خدمة المجتمع تمت في منظمات سياسية مباشرة ويعكس ذلك هجر الحياة السياسية والطبيعة اللاسياسية لخدمة المجتمع.
- كان غالبية الطلاب (٨٦٪) الذين اشتركوا في خدمة المجتمع في مدارس تشجع خدمة المجتمع وتدمجها في المنهج الشكلي وغير الشكلي للتربية المدنية.

من كل ذلك يتأكد أن خدمة المجتمع والنزوع الطوعي والإقبال على المشاركة في كل أوجه حياة المجتمع المحلي والقومي والعالمي يجب أن تمثل أحد مخرجات التربية المدنية.

(٤) التعددية الثقافية والتنوع القيمي

في القرنين الماضيين كانت هناك حركة عامة في معظم المجتمعات الغربية من أنساق القيم السلطوية authoritative value systems إلى أنساق أكثر ليبرالية، ثم حدثت ردة إلى اللغة السلطوية، كما في الولايات المتحدة نفسها، حيث ظهرت دعاوى خلق أمة متجانسة وأفراد يتمتعون بالشخصية القويمة right character وهو ما يحمل لغة سلطوية عميقة[٦٤]، وهو ما يتعارض مع واحد من أهداف المؤسسة التعليمية الحديثة، وهو الحرص على الحيادية وعدم التحيز لتيار فكري أو أيديولوجي على حساب تيارات أخرى[٦٥] ويتعارض في الوقت نفسه مع واحد من أساسيات الرسالة المدنية للمدارس وهو حماية التنوع وتقديم تعليم متعدد الثقافات[٦٦].

ومع ذلك يقرر توريس Torres أن مسائل المواطنة والديمقراطية والتعددية الثقافية multiculturalism توجد في قلب المناقشات الجارية على مستوى العالم حول الإصلاح التعليمي بشكل يجعلها تؤثر على معظم القرارات المتعلقة بتحديات التعليم المعاصر؛ ونتيجة لذلك يجمع الباحثون والمهنيون التربويون من خلفيات متنوعة حول إيمان مشترك بضرورة إعادة التفكير في التدخل التعليمي لمواجهة قضايا: المواطنة، والعرق، والإثنية، والثقافة، والنوع[٦٧].

إن المواطنة في المجتمعات الحديثة ترتبط بمسألة التعددية الثقافية والتنوع القيمي، وما ينتج عنها من مشكلات تتعلق بالتماسك الاجتماعي. إن المجتمعات الحديثة تتميز بتنوع ثقافي كبير يستلزم التعايش بين عقائد دينية وعرقية وأيديولوجية مختلفة، إلى جانب ما تحدثه العولمة من تأثيرات تخللت طرق الحياة التقليدية بشكل غير مسبوق، حتى لم يعد أمام الناس بديل عن الوعي – والتعايش مع – بطرق الحياة والقيم والمعتقدات البديلة، ويشير هذا في مجمله إلى الحاجة إلى خلق مجتمع مفتوح يشجع العامة، وليس فقط الفلاسفة والمفكرين، على دراسة معتقداتهم ومعتقدات الآخرين وبحثها عقلانياً[٦٨].

كل هذا أدى لظهور المواطنة العالمية متعددة الثقافات Multicultural citizenship التي تعني قبول التنوع واحترام الأقليات، وعدم طمس خصوصياتها، وهو ما يستلزم فهم الطبيعة المركبة والدينامية للهوية والثقافة[٦٩]. حتى أن هناك من الدراسات ما تطالب بوضع أجزاء منهج المدرسة ليس محلياً بل بشكل متعد للقومية multinationally، حيث قام فريق من الباحثين من تسع دول بإجراء عدد من المقابلات مع أفراد من هذه الدول من تخصصات مختلفة، وباستخدام أسلوب دلفي توصلوا إلى إجماع أفراد العينة حول الأزمات العالمية المعقدة التي سوف يواجهها البشر في السنوات الخمس والعشرين القادمة، وحددوا الخصائص الإنسانية الضرورية للتعامل مع هذه الأزمات، ثم اقترحوا بناءً على إجماع أفراد العينة استراتيجيات التعليم الضرورية لتنمية هذه الخصائص، وقد جاء من بينها ضرورة دعم قدرة الطلاب على التفكير الناقد والتقييم الناقد للمعلومات في مجتمع يقوم على وسائل الإعلام، وتنمية استخدام تكنولوجيا المعلومات، ودعم الروابط بين المؤسسات التعليمية في كل الدول، ودعم الأبحاث والدراسات الدولية، ودعم برامج التبادل الطلابي، والاهتمام بالقضايا الدولية ودعم التفاهم الدولي(٧٠). وينبغي أن يتم ذلك بالطبع في إطار التربية من أجل المواطنة التي جاء أحد تعريفاتها، كما ذكرنا من قبل، مؤكداً على أربعة أبعاد أساسية: حقوق الإنسان، والديمقراطية، والتنمية، والسلام.

إن التربية المدنية كما أشرنا في التعريفات تعني بغرس القيم والمعتقدات الليبرالية الأساسية ومنها: الاعتراف بالحقوق والحريات الأساسية، ورفض العنصرية وكل أشكال التمييز، وكذلك دعم المؤسسات التي تجسد الإحساس بالخير المشترك والعدالة والمساواة أمام القانون. والتربية المدنية بذلك تكون مشتركة common

ومتنوعة diverse في الوقت نفسه، فهي من ناحية تحاول التأثير على معتقدات الطلاب المتعلقة بالأمور العامة، ومن ناحية أخرى تمتنع بشكل عقلاني عن التأثير على الأمور الخاصة، وتتجنب خطر فرض رؤية أو تصور واحد للحياة الجيدة. ومحاولات التعامل مع التوتر المتأصل بين المشتركية commonality والتنوع diversity تقع بالضرورة في شرك شبكة معقدة من المفاهيم المتداخلة المأخوذة من الجذور الليبرالية لتنوير القرن الثامن عشر والمدعومة بالروح التقدمية للقرن العشرين ومن أبرزها: الاستقلالية، والحيادية، والعقلانية، أو التروي العقلاني، والتسامح، واحترام الآخر واحترام الحق في الاختلاف، واحترام الحقيقة(٧١).

إن هذا التوتر يتعلق بكيفية التوفيق بين التربية من أجل المواطنة الديمقراطية –تلك الفكرة الليبرالية– وحاجات ومتطلبات الأقليات، الذي يمثل التزامها بواحد أو أكثر من هذه المفاهيم تحدياً لمعتقداتها. ويقدم سالومون تحليلاً نقدياً رائعاً لعلاقة هذه المفاهيم بالتعددية والتنوع في إطار النظام التعليمي، فيشدد على أن مفاهيم الذات والحياة الجيدة لا يتم اختيارها باستقلالية، بل تكون متضمنة في السياق الاجتماعي، إضافة إلى أن وضع اهتمامات الدولة ومصالحها باعتبارها الغاية النهائية للتعليم يمكن أن يجتث الاستقلالية والتنوع ويخنق فرص الاختيار بين أشكال متعددة للحياة الجيدة؛ مما يؤدي إلى مسخ الأطفال كأدوات لتقدم الغايات السياسية للدولة. ويعرض سالومون لرأي جالستون Galston، الذي يرى أن الإصرار الليبرالي على الاستقلالية هو نفسه شكل من أشكال الشمولية، وبالتالي غير ليبرالي، وأن الاستقلالية ليست حول الاختيار بل حول حماية التنوع. ومما يؤكد ذلك أن النظام التعليمي باسم استقلالية الأطفال لا يستجيب لمطالب الآباء بالتدخل في تعليم أبنائهم، في حين يعمد هذا النظام إلى إتخام عقول الصغار برؤى معينة تتفق مع الليبرالية العلمانية، وتنفي في أحيان كثيرة الرؤى التي تتبناها أسرهم أو ثقافاتهم الفرعية، هذا إلى جانب أن الاستقلالية غير ممكنة حيث إنها تستحضر صورة الطفل الذي بلا جذور ولم تمسه اختيارات الآخرين(٧٢).

إن الاستقلالية ترتبط بالإصرار على الحيادية، التي تعني في الإطار التعليمي أن القرارات تصنع بمنأى عن أية رؤية خاصة للحياة الجيدة. إن الدولة الليبرالية تدعي الحيادية في نظامها التعليمي متذرعة بأن نفس المنهج يقدم لكل الطلاب بدون تمييز، ولكن الحقيقة هي أن المنهج غير محايد، فالمنهج والموقف التعليمي برمته، محمل بالقيم value laden، التي قد تتعارض مع قيم ومعتقدات الأقليات. وهناك علاقة

وثيقة بين الحيادية والتروي العقلاني rational deliberation أو العقلانية، فما هو معقول ويستحق التعبير من خلال النظام التعليمي يتحدد عن طريق الثقافة المهيمنة ومن يتحداها يكون تجسيداً للجنون، فمثلاً من خلال تجريد الأحكام والمعتقدات الدينية من أهليتها تكون الليبرالية تحابي تصوراً معيناً للعقلانية هو العقلانية العلمانية، رغم أن تخوف الليبرالية من الدين موضوعياً مبعثه الإيمان بأن الأشخاص المتدينين غالباً ما يشكلون آرائهم حول القضايا العامة على العمياني بناءً على آراء قادتهم الدينيين وليس بتروٍ عقلاني. أما التسامح والذي يمثل أساس أي تربية ديمقراطية في أي مجتمع يقدر التعددية، فيثير كثيراً من الجدل وبخاصة التسامح الديني، والتسامح يتطلب استيعاب وجهات النظر الأخرى، أو على الأقل الاستعداد للتعايش معها، والتسامح لا يتطلب مجرد التظاهر بمنح كل المعتقدات والقيم والثقافات والأفكار قيمة أو مكانة متساوية، فذلك ليس باليسير وبخاصة على من يتسامحون شعورياً، بل يتطلب الاحترام المتساوي لكل الأفراد بصرف النظر عن معتقداتهم. واستكمالاً لتحليل سالومون، نجد أن التسامح داخل المؤسسة التعليمية ينطبق فقط على تلك الرؤى للعالم التي تقدر الاستقلالية؛ وبذلك تفشل الرؤى الأخرى ومنها الدينية في الحصول على حماية كاملة من مظلة التسامح[٧٣].

ولكن كيف يجب، في هذه الحالة، أن يكون موقف التربية التي تحمي التعددية والتنوع؟ الحل عند الليبراليين المعتدلين الذين يرون في الليبرالية مكاناً لتنوع معقول في المعتقدات الدينية والإثنية والأيديولوجية، ويرفضون فكرة وجود مذهب أخلاقي رحب أو منظومة شاملة من الالتزامات الأخلاقية، ويحولون الانتباه بدلاً من ذلك إلى القيم السياسية التي يشترك فيها الناس العقلانيون، والحل عندهم يتمثل في التمييز بين عالمين spheres: الخاص والعام، مؤكدين أن الناس ربما يكونون ملتزمين بالتزامات أخلاقية ودينية وسياسية ليس لهم فيها اختيار في حياتهم الخاصة ولكنهم مع ذلك يعلقون Bracket هذه الالتزامات في الميدان العام للسياسة والمجتمع[٧٤].

إن التربية المدنية التى تؤكد على المواطنة الحرة والتعددية الثقافية وليس التلقين أو المذهبة يجب أن تقوم على عدد من الافتراضات يسميها تقرير هانسارد Hansard Report القيم الإجرائية وهي: الحرية، والتسامح، والعدالة، واحترام الحقيقة، واحترام العقل[٧٥]. وهذا ما خرجت به لجنة المواطنة نفسها The Commission on Citizenship[٧٦] بتشديدها على الرؤية الليبرالية الإجرائية التي تتفادى التلقين

وفرض تصورات محددة للحياة الجديدة. وهو ما يقع في صميم التربية المدنية كما تؤكد إحدى الدراسات التي كانت تهدف إلي التعرف علي منظورات التربية من أجل المواطنة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية أن أولى مهام هذه التربية هي دعم التعددية pluralism، بما في ذلك احترام الآخر المختلف محلياً وعالمياً والتسامح والانفتاح العقلي والتعرف على الأيديولوجيات المتباينة، وبعدها تأتي مهام أخرى مثل: احترام القانون، والتفكير الناقد[٧٧]. ويمكن لبعض مداخل تعليم القيم أن تساعد في ذلك، منها مدخل توضيح القيم values clarification الذي لا يعمد إلى تلقين قيم بعينها، بل يستهدف بدلاً من ذلك جعل الطلاب يقفون على قيمهم ويتأملونها عقلانياً ويقدم لهم مواقف أخلاقية تمكنهم من مراجعة ودراسة قيمهم ومعرفة القيم البديلة[٧٨].

ويحدد سكينر وماكولم Skinner and Mccollum ثلاث مناطق للارتباط بين تعليم المواطنة والتنوع الثقافي وهي: المنهج، وسياسة المدرسة، والروابط الدولية فأولاً: يجب على المنهج أن يستخدم ميراث وثقافة كل الطلاب ويدعم المهارات والاتجاهات الديمقراطية اللاعنصرية وثانياً: وفيما يتعلق بسياسية المدرسة يؤكد المؤلفان أن تكون بيئة وثقافة وتنظيم المدرسة تدعم التنوع الثقافي وتقاوم العنصرية والتعصب، وأن ينعكس ذلك على عمليات صنع القرار في المدرسة، وأن تؤخذ منظورات الطلاب في الاعتبار، وأن يتم إشراكهم في العمليات الديمقراطية في المدرسة وخارجها وثالثاً: وفيما يخص الروابط الدولية يؤكد المؤلفان على ضرورة مساعدة الطلاب على الاشتراك في الجدل العالمي حول معنى المواطنة الديمقراطية والتفاهم الدولي، وإمكانية تنفيذ مشروعات مشتركة للمواطنة العالمية، وبحث القيم والعادات والثقافات المختلفة[٧٩].

ويحفل الأدب التربوي بالبحوث التي تؤكد فعّالية التربية المدنية في دعم التعددية والتنوع، منها دراسة جامعة مينيسوتا عن التسامح السياسي لدى المراهقين[٨٠] التي خرجت بفعّالية برامج التربية في دعم وتعزيز التسامح السياسي لدى طلاب المدارس الثانوية. ودراسة بردودي[٨١] التي كانت تهدف إلى فحص تأثير برنامج نحن الشعب (أحد البرامج الحديثة في التربية المدنية) على التسامح السياسي لدى الطلاب، إذ خرجت بفعّالية التربية المدنية في دعم التسامح السياسي.

إن التسامح السياسي يمكن تعليمه وتعلمه في المنزل من جانب الآباء الذين يحترمون حق أطفالهم في الاختلاف ويشجعون أطفالهم على التعبير عن أنفسهم

سياسياً، وكذلك في المدرسة من جانب المعلمين الذين يثيرون اهتمام طلابهم بالسياسة... ويشجعون الاختلاف والأفكار الغريبة، والتسامح يمكن تعلمه من الخبرات التي تتطلب من الفرد أن يشرح وجهة نظره ويدافع عنها وأن يستمع باهتمام لوجهات نظر الآخرين، وهو يتطلب من الفرد إدراك أن حريته تعتمد على الحرية الممنوحة للفرد المختلف سياسياً وحتى الجماعات المعادية للديمقراطية والجماعات الخطيرة.

وعن هذا البعد من أبعاد التربية المدنية يمكن الخروج بأن التربية إذا كان لها أن تواكب التطورات العالمية المعاصرة وعلى رأسها العولمة والمجتمع المدني وانهيار الجدران الفاصلة بين الثقافات فلابد من أن تعيد تنظيم نفسها من أجل دعم التنوع والاختلاف وتنمية قدرة المتعلمين على التعايش مع التنوع والاختلاف، وهو ما يمكن أن يتم من خلال برامج التربية المدنية.

(٥) الهوية الثقافية

لقد آثر المؤلف تقديم التعددية الثقافية والتنوع القيمي على دعم الهوية الثقافية، ليس لإضفاء أهمية على الأولى دون الثانية، بل للتأكيد على أن التعددية الثقافية والانفتاح الثقافي لا يتعارضان مع الهوية الثقافية، وللتشديد على ضرورة فهم الطبيعة المركبة والدينامية للهوية والثقافة في المجتمعات الحديثة. إن شعب الدولة الديمقراطية يمكن أن تكون لهم هويات متنوعة ومتداخلة علي أساس عوامل مجتمعية مثل: الدين، أو العرق، أو الإثنية، أو الطبقة، أو النوع، ومع ذلك تبقي الهوية التي يشترك فيها كل مواطني الدولة بقدر متساو وبصرف النظر عن انتماءاتهم واختلافاتهم وهي الهوية المدنية Civic Identity، والهوية المدنية في الدول ذات التنوع الكبير في الهويات الدينية والعرقية والإثنية مثل الولايات المتحدة واستراليا وكندا، تلعب دور الرابط الذي يجمع المواطنين معاً في نظام سياسي ديمقراطي[٨٢]. إن الهوية الثقافية لا تتعسر بسبب التنوع والاختلاف بل تتقوى وتتدعم، ولكن ما تعاني منه بعض الدول متعددة الثقافات من مشكلات لا ينتج عن الاختلاف والتنوع بقدر ما ينتج عن طرق التعامل مع هذا التنوع والاختلاف سواء بالطمس أو الإقصاء وخلافه، في حين أن الهوية الثقافية القوية تستلزم ارتياداً حقيقياً للقيم والمدركات التي تتبناها الجماعات المقومة للمجتمع وليس وأدها[٨٣].

والهوية الثقافية هي كل ما يعبر عن السمات الخاصة لشعب معين أو ما يميز هذا الشعب عن غيره من الشعوب، وهذه الهوية تتكون عبر العصور بفعل ما وقع من

أحداث، وما نشأ من علاقات وتفاعلات وما نتج عن ذلك من خبرات اكتسبها الإنسان وساعدته علي حماية قيمه وأخلاقياته وسلوكياته عبر الزمان[٨٤]. وليس معنى ذلك أن هناك فواصل وحدوداً قاطعة بين الهويات الثقافية الخاصة بكل أمم الأرض وشعوبها، بل هناك على العكس من ذلك عديداً من العناصر المشتركة التي تجمع بينها، لكن المهم هو زاوية الرؤية، بمعنى أنه بدلاً من النظر إلى تلك الهويات الثقافية بالعين التي تبحث عن الاختلافات وتعظمها من أجل التمايز والافتراق عنها وإعلان القطيعة معها والعداء لها يمكن النظر إلى ما يجمع هذه الهويات.

إن مسالة دعم الهوية الثقافية في ظل العولمة والانفتاح الثقافي علي درجة كبيرة من الأهمية لمجتمعنا المصري والعربي، صحيح أن مجتمعاتنا لا تعج باختلافات وتنوعات كبيرة سواء أكانت دينية أو عرقية أو أيديولوجية، ولكن في ظل العولمة وما تفرضه من طرق بديلة للحياة وأنساق مغايرة للقيم والمعتقدات، واستجابة لما نطمح إليه من تغيير وتحديث بات علينا أن لا نحدث تعارضاً بين هويتنا الثقافية والانفتاح على الثقافات الأخرى ودعم المواطنة العالمية، فنحن إذا ما نجحنا في ترسيخ سمات وخصائص هويتنا الثقافية في نفوس الأفراد، فإن ذلك سوف يساعد علي المناعة من ناحية، والقدرة علي الانتشار والتأثير في الثقافات الأخرى من ناحية ثانية، فالعولمة ذات تأثير ثنائي الاتجاه، ولنا أن نحاول نشر ثقافتنا مع الأخذ من الثقافات الأخرى. إن الخوف من الاجتياح وفقدان الهوية ينبئ عن الضعف والإحساس بالدونية في حين أن الوطنية (الهوية) "ثقة بالنفس بلا غرور، اعتزاز بالأرض والجذور بلا تعالي ولا نفور، ولاء و انتماء بلا انغلاق ولا رياء، التزام وليس تعصباً، جذور وليست متاريس، استيعاب وذاكرة وليست عزلة ولا تجاهل...قاعدة انطلاق إلي المستقبل وليست ردة إلي الماضي .. ليست حائط مبكي، ولا لطماً للخدود، وإنما هي عمل ومسئولية وكفاح وفاعلية[٨٥].

إن الواقع يقول بأن ثقافتنا قوية وتستطيع التأثير والانتشار خارج حدودها، وليس أدل علي ذلك من أن شبابنا كلما تعرض لاجتياح ثقافي من أية ثقافة أخرى ازداد تمسكه بهويته وارتد لجذوره وتشبث بها، وليس ما يخشى منه من ضياع للهوية وفقدان الذات، وهذا لا يمنع من وجود قله تقتلعها العولمة من جذورها وتصيبها بالضبابية الثقافية والتسطيح القيمي، ولكنها مع ذلك تظل قلة؛ ولذلك فلا خوف علي هويتنا من الانفتاح علي الثقافات، ولكن الخوف، كل الخوف، يكمن في التقوقع والتخويف وما ينتج عنهما من ردة ليس فقط علي العولمة بل أيضاً علي العصر

تتجلى في رفض العصر بكل معطياته الإيجابية والسلبية، ومن بعض أمثلتها رفض المفاهيم الغربية مثل: الديمقراطية، والمواطنة، والمجتمع المدني، والبحث عن بديل لها في تاريخنا.

وإذا كان لا مفر من العولمة وفتح الأبواب وهدم الجدران، فلابد قبل أن تسقط هذه الجدران أن نعرف ما نحميه داخل هذه الجدران ومن ذا بخارجها، ومعني ذلك أننا يجب أن نتأمل ونُعمل العقل والبحث في القيم والمعتقدات والمبادئ والاتجاهات والأفكار والسلوكيات والعادات التي نظن أنها تشكل هويتنا، فمنها ما هو فاسد وضار ولكن انتشاره وقدمه هو ما يجعلنا نعده من مقومات ثقافتنا التي يجب حمايتها والذود عنها، ومن أمثلة ذلك قيم الانقياد للجماعة والامتثال والخضوع والسخرية من التجديد، ومن أمثلة ذلك أيضاً من يحدثون تعارضاً بين الديمقراطية الليبرالية وقيم وتعاليم الإسلام. إن ثقافتنا بحاجة إلى دراسة وإعمال للنظر من أجل تنقيحها وغربلتها وفصل الصالح فيها عن الطالح لدعم الصالح وتقويته وتصفية الطالح ومقاومته.

كذلك وقبل أن تسقط الجدران؛ علينا أن نعمل العقل فيما كنا نخافه ونقيم الجدران لصده؛ ولذلك لابد من التسليم بأن الثقافات الأخرى ليست كلها شرا، بل فيها خير كثير، بل وخيرها أكثر بكثير من شرها، من ذلك أن الثقافة الغربية ليست بالسواد الذي يلصقه بها البعض ممن لا يرون فيها إلا تلك القشور السلبية مثل بعض مظاهر الانحلال الأخلاقي، بل تحمل من الجوانب الإيجابية ما يفوق هذه السلبيات بكثير، إذ كيف نتجاهل ما يشيع في هذه الثقافة من تقدير للإنسان وكرامته وقيمته وتقدير للعمل والتعاون من أجل الصالح العام.. الخ، ولا نركز إلا على تلك القشور، حتى تلك الجوانب نضن بها على الغرب، فيحاول بعضنا رد كل ما هو إيجابي في هذه الثقافة إلى ثقافتنا من قبيل الاستعلاء والاستغناء، وهو ما يؤدي إلى افتعال مواجهات بين الثقافات، وما لا يستقيم بالطبع مع الانفتاح الثقافي والحوار بين الثقافات، وإن كنا لا نستطيع أن نفصل خيرها عن شرها، فبإمكاننا أن نربي أبناءنا بحيث يكونوا هم المصفاة، التي تغربل هذا الوافد فتستبقي منه الجيد النافع وتستبعد الرديء الضار.

إن الحفاظ على الهوية الثقافية هو لب عملية التربية بمعناها العام، حيث تعني التربية – في الأساس – بنقل ثقافة المجتمع، أي هويته، إلى الأجيال الجديدة، بما في ذلك خصائص النمط الثقافي، إضافة إلى ذلك فمن المحاور الأساسية للتربية السياسية التقليدية، وكذلك التربية المدنية، دعم الهوية أو الانتماء الثقافي، باعتبارها

الشعور بالارتباط بالجماعة السياسية وتمثل أهدافها والفخر بالانتماء لها والإشارة الدائمة إلى هذا الانتماء وبخاصة في لحظات الخطر، وغرس مفهوم الوطن والولاء له والإخلاص للأمة والتفاني في خدمتها(٨٦).

إن الدور التربوي في دعم الهوية الثقافية في مواجهة العولمة والانفتاح الثقافي يتطلب الإيمان بعدد من المسلمات تعد منطلقات للعمل من أجل الحفاظ على هويتنا الثقافية دون الانغلاق الثقافي(٨٧)، وهذه المسلمات هي:

- إن الثقافة القوية هي تلك التي تسيطر على الثقافات الضعيفة، وإن ما يحدث من استيعاب ثقافة قوية لأخرى ضعيفة يعد أمراً منطقياً، حيث تزداد سيطرة الأولى بما تملكه من معرفة وتكنولوجيا تؤثر في عقول الآخرين.
- إن نقطة البداية هي تدعيم وتحصين ثقافتنا، وذلك عن طريق الحفاظ على مقوماتها من لغة وتاريخ وفنون وعقيدة وعلم، وكذلك تهذيب هذه الثقافة بتنقيتها مما دخل عليها من أطر ثقافية لا تتفق معها.
- هناك حاجة إلى تحديد إيجابيات وسلبيات واقعنا التعليمي والتربوي وما يرتبط به من قيم ومفاهيم وسلوكيات، على أن يكون ذلك في إطار معاييرنا الخاصة؛ ولذلك لابد من المراجعة الدائمة لسياسات التعليم وتوجهاته وأهدافه ومضامينه وأساليبه.
- إن القيم الدينية والسياسية والثقافية والاجتماعية هي الإطار الذي يجب أن يتحرك فيه المواطن فكراً وسلوكاً، وإذا ما أصبحت هذه القيم أساس العملية التربوية ساعد ذلك على إنجاز الأهداف المرغوب فيها في إطار فكر العولمة.
- إن المنهج العلمي هو السبيل إلى تطوير الحياة إذ أن تراكمات المعرفة ونتاج البحث العلمي هو السبب فى تقدم الدول.
- إن الاندفاع نحو التغريب واعتباره من مظاهر التقدم والعصرية يعد البداية لتدهور الثقافة والهوية القومية، ومن هنا فإن تربية الأبناء لابد أن تتم في إطار التمسك بالأصالة مع عدم التضحية بالمعاصرة.
- يحتاج إعداد المواطن إلى ترابط عضوي بين الفرد والوطن، بهذا الترابط لابد أن يكون بين العقل والوجدان، هو أيضاً أداة الحماية من الأفكار والاتجاهات التي تستهدف الاحتواء الثقافي.

وأخيراً نقول إن "الوطنية (الهوية) لا يمكن أن تكون تصادماً مع التقدم، ولا وقوفاً ضد المعرفة والعلم، والأخذ بالجديد والمفيد والمستحدث والنافع، ولا دعوى

إلى اصطناع مواجهة مع السوق العالمية الواحدة، ولاختلاق قطيعة مع التكتلات الاقتصادية الكبرى...الوطنية (الهوية) انفتاح على العالم بلا انبهار وبلا انكسار وبلا ارتماء في أحضان الغير ... الوطنية (هوية) تشجع على تقدم علمي وعلى تنمية قوى ذاتية وارتباط بالوطن بقيمه العريقة والإيجابية، وفي الوقت نفسه ارتباط وانفتاح على الإنسانية التي نحن جزء لا يتجزأ منها ومن تراثها[٨٨].

والتربية المدنية رغم دعمها للتعددية والتنوع إلا أنها وفي الوقت ذاته تؤكد على الهوية الثقافية، ولكنها ليست الهوية المنغلقة الماضوية المعادية للآخر ولكنها الهوية المنفتحة المرحبة بالعلاقات الندية والطامحة إلى المستقبل، والانتماء الذي يقوم على العقلانية وعلاقات الأخذ والعطاء وليس الانتماء الشيزوفريني الذي لا يتجاوز التعبيرات الشفهية عن الحب والانتماء والتضحية والفداء في حين يضمر للمجتمع الذي يتغنى به من مشاعر الكراهية والحقد والغضب ما يكفي لنسف هذا المجتمع وتعطيل حركته وتقدمه.

(٦) الثقافة السياسية

يقول جيفرسون في خطاب لصديق "نور الناس جميعاً وسوف يتلاشى الاستبداد والاضطهاد الجسدي والعقلي كما تتلاشى الأرواح الشريرة مع نور الفجر"[٨٩]. فإذا كان للمواطنين أن يكونوا أحراراً بالفعل وأن يرفضوا أي انتقاص من حريتهم، وأن يشاركوا بوعي وخلق ومسئولية في الحياة السياسية والاجتماعية لمجتمعاتهم، وأن يعملوا من أجل الصالح العام والخير المشترك، وأن ينخرطوا في خدمة المجتمع، وأن يقدروا التعددية والتنوع، وأن يكونوا خير سند لهويتهم، فلابد لهم من حد أدنى أو مستوى مقبول من الثقافة السياسية.

ويعرف كريك الثقافة السياسية Political literacy، بأنها مركب من المعلومات والمهارات والاتجاهات تنمى معاً، ويؤثر كل منها في الآخر، وتؤدي إلى الفهم العملي للمفاهيم المأخوذة من الحياة واللغة اليومية، وهي بذلك تتطلب معرفة ما تدور حوله المناقشات السياسية الرئيسة، ومعتقدات المتنافسين الرئيسين، وكيف يمكن لهذه المعتقدات أن تؤثر علينا[٩٠]. على أننا إكمالاً لأبعاد التربية المدنية التي بدأناها وتجنباً للتكرار نقصر الثقافة السياسية هنا على الجانب المعرفي المفاهيمى، بحيث تعنى فقط المعرفة الأساسية بالأفكار والمبادئ والمفاهيم السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحلية والعالمية التي من شأنها دعم فكرة المواطنة، مثل حقوق ومسئوليات المواطنة كما يعبر عنها دستور الدولة. فإذا كان جون باتريك

Patrick يـرى أن مـن أساسـيات دعـم المواطنـة والمجتمع المدني تنميـة رأس المـال العقلـي والاجتماعي –ويقصـد برأس المـال العقلـي Intellectual معرفة المبادئ والممـارسـات الديمقراطيـة وكيفية تطبيقها في الحيـاة السياسـية والمدنية – ورأس المـال الاجتماعـي social capital – الذي يقصـد به مهارات المشـاركة والفضـائل المدنية وسـمات الشخصية الضرورية للانخراط في المجتمع المدني والحكومة، والذي بدونه لا يكون لرأس المال العقلي أي جدوى(٩١) – فإننا هنا نقصر الثقافة السياسـية على رأس المال العقلي.

وقـد حدد مركـز التربية المدنية الأمريكي عدداً من المفاهيم، التي يجب أن تغطيها التربيـة المدنيـة وهي مفاهيـم: الديمقراطية الدسـتورية، والسـيادة الشـعبية، وحكم الأغلبية وحقوق الأقلية، والحكومة المحدودة، والسلطات المنفصلة والمشتركة، وسيادة القانون، ونظام المراقبة والتوازن، وتداول القيادة بالانتخابات، والحقوق السياسـية والمدنيـة والاجتماعية(٩٢). هذه المفاهيم يجب أن تقدم في إطار سـياقي مجتمعي من ناحية، وفي إطار عالمي مقارن من ناحية أخرى، مع عرض آراء الفلاسفة والمفكرين الذين قدموها.

إن القـرارات التي يتحتم على المواطنين صـنعها في المجتمعات الحرة في حياتهم الخاصـة والعامـة مليئة بأفـكار واختيارات سياسـية واقتصـادية واجتماعية، وهو مـا يسـتلزم تزويد هؤلاء المواطنين بأرضـية قوية من المفاهيـم والمبادئ والحقائق والمعلومات التي تمكنهم من فهم السياسـات والبدائل والخيارات المطروحة والتعامل معهـا؛ وعلـى ذلك فـإن الثقافـة السياسـية تتضـمن – إلى جانب المعرفة السياسـية – معرفة اجتماعية وذلك يتأكد من خلال حقيقة سـياقية الثقافة السياسـية، حيث يجـب أن يتم تقديمها في سـياق مجتمع معـين، فهذه المعرفة تعد الطلاب للمشـاركة والعمل في مجتمع بعينه، ولذلك تتضمن معارف عن هذا المجتمع وظروفه ومشكلاته وتطلعاته،الخ(٩٣). وتتضمن الثقافة السياسية كذلك مفاهيم اقتصادية، إذ أن كثيرا من القرارات التي يصنعها المواطنون في حياتهم العامة والخاصة مفعمة بأفكار ومبادئ وخيارات اقتصـادية؛ مما يتطلب أن توفر لهم أرضـية قوية من المفاهيم الاقتصادية حتـى يتمكنـوا من فهم ونقد السياسـات التي يتـم تأييدها في الحيـاة العامة، وحتى يتمكنوا من صنع اختيارات ذكية في الاقتراع، فالسياسات والتيارات المتنافسة تحمل رؤى وتؤيـد مفاهيم ومبادئ اقتصـادية متنافسـة يجب أن يعرفهـا المواطن من أجل الاختيار الموفق والمفاضلة الواعية بينها، ناهيك عن العلاقة الوثيقة بين الرأسمالية

واقتصـاد السوق من جانب والديمقراطية الليبرالية من جانب آخر، والدور الذي يلعبه الاقتصاد في حياتنا اليومية[٩٤].

إن كم المعارف السياسية التي يحتاج إليها الطلاب من الضخامة بحيث يحبط من يتصدى لهذه المهمة، ولهذا يشير كريك إلى إن المهمة الأولى عن التزويد بمثل هذه القيم والمعارف تقع على عاتق وسائل الإعلام، في حين أن دور المدرسة هو مساعدة الطلاب على معالجة هذه المعلومات وتكوين آرائهم السياسية بحيادية ونزاهة[٩٥]. إن للمدارس مع ذلك مسئولية كبيرة عن تزويد الطلاب بالمعرفة الأساسية عن الموضوعات السياسية والاجتماعية والاقتصادية؛ بما يساعدهم على تكوين رؤية العالم ومحاولة التأثير فيه.

وهناك دراسات كثيرة تشدد على دور التربية المدنية في ذلك منها دراسة قامت باختبار مكثف للمعرفة السياسية لطلاب السنة الأخيرة بالمدرسة الثانوية في الولايات المتحدة ، وتناولت عوامل كثيرة ترتبط بالمدرسة مثل، المنزل، ومكانة الأقلية، والنوع، والمكانة الاجتماعية والاقتصادية، وخلصت هذه الدراسة إلى أن فصول التربية المدنية لها تأثير ليس كبيراً ولكنه باق (طويل الأمد) على المعرفة السياسية والمدنية للطلاب، والأهم من ذلك أن الباحثين وجدوا أن ما يتعلمه الطلاب في مقررات التربية المدنية والحكومة civic and government لها أهمية في حياة البالغين، وأن محتوى المقررات يكون ذا معنى ويتم الاحتفاظ به عندما يكون مرتبطاً بحياة الطلاب، وعندما يتم تناوله في سياق الأحداث الجارية، وعندما يساعد الطلاب على تنمية منظور أوسع وفهم أعمق للعالم الذي يعيشون فيه، ومن نتائج هذه الدراسة كذلك أن المنهج الذي يُمكن الطلاب من رؤية الارتباطات بين النظريات والمفاهيم والحقائق وسياسة العالم الواقعي لا يكون له تأثير طويل وباق فقط، ولكنه يؤثر كذلك على اتجاهات الطلاب نحو الحكومة، وميلهم نحو المشاركة في الحياة السياسية والمدنية[٩٦].

وفي ضوء الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تؤكد انخفاض الوعي السياسي المصري والعربي وتدني مستويات المشاركة السياسية والتي تؤكد دور التربية المدنية في تنمية ودعم الثقافة السياسية للطلاب، وفي ضوء فشل النظرية الفنية vocational، بمعنى فشل الربط بين التعليم والمكانة الاقتصادية للدول، كما سنورد لاحقاً تحت عنوان المنطلقات الفكرية للتربية المدنية في الفصل الأخير، يتحتم علينا إعادة النظر في التعليم قبل الجامعي بحيث يكون هدفه الأساسي هو الإعداد

للمواطنة بمعناها السابق، ويبقى للتعليم الجامعي التخصص الأكاديمي والإعداد لسوق العمل.

(جـ) مؤسسات التربية المدنية

(١) المجتمع المربي

إننا عندما نخصص فقرة داخل مؤسسات ووسائط التربية المدنية بعنوان المجتمع المربي، فإننا لا نقصد بهذه الفقرة أن تكون مجرد تقديم لمؤسسات التربية المدنية، بل نقصد أن المجتمع العام الذي يعيش فيه الفرد؛ بما في ذلك طبيعة الحياة العامة، وشكل الشارع، وصورة المواطن ورجل الشرطة، ونوع العلاقات السائدة بين المواطنين، والروح التي تهيمن على المواطنين والمؤسسات، وعلاقات المواطنين بمؤسسات الحكم وممثليه، ومدى الثقة في مؤسسات ورموز الحكم، فهذه كلها تسهم ربما أكثر من مؤسسات التربية المقصودة في تحديد شكل مخرج التربية المدنية.

ويجب ألا نغفل عن حقيقة أن دعم المشاركة السياسية والاجتماعية وغرس المواطنة الديمقراطية الواعية والفعّالة والمسئولة يمثل هدفاً يتجاوز ما يمكن أن تحدثه المدرسة، فالذات self كما يقرر المجتمعاتيون، تتشكل إلى حد كبير من خلال المجتمع الذي يقدم القيم والمصالح والممارسات المشتركة، حتى أن القيم الفردية للشخص تتكون هي الأخرى من السياق الاجتماعي من خلال الارتباطات الاجتماعية، وهذا ما يؤكده دانيل بل Daniel Bell بأن "الارتباطات القوية بعدد من الجماعات المقومة Constitutive Communities تسهم في تكوين هوية الفرد، حتى أن هذه الجماعات تحدد الإحساس بمن نحن وتقدم الخلفية غير الشعورية لوجودنا في عالم الفكر والفعل والتقرير"؛ لذلك يؤكد توم بنتللي Tom Benjley أن تعليم المواطنة يبدأ في الأسرة والمدرسة ولكنه يمتد أبعد من هاتين المؤسستين، وأنه إذا كانت المدرسة تحتوي علي نشاط الصغار في معظم عقدي حياتهم الأولين، فإنهم وفي الوقت نفسه يعيشون في العالم الأرحب للمجتمع، إضافة إلي أن تربيتهم المدنية تهدف إلي إعدادهم للعيش بفاعلية ومسئولية وخلق في هذا المجتمع الأوسع[٩٧].

إن المواطنة بما تتضمنه من قيم ومعتقدات واتجاهات وكذلك معارف ومفاهيم ومهارات – وعلي خلاف المعرفة العلمية والرياضية التي تنمي فقط في السياق المدرسي – تنمي أيضاً وبشكل أساسي داخل المجتمع الأكبر، بما في ذلك الشارع بما يهيمن عليه من علاقات وما يسوده من ثقافة، فمن خلال عملية التنشئة الاجتماعية

التي تتم في إطار المجتمع الكبير يتعرف الصغار علي أشكال الخطاب Discourses - باعتباره ارتباطاً اجتماعياً بين طرق استخدام اللغة والتفكير والسلوك التي يمكن استخدامها لتعيين هوية الفرد كعنصر في جماعة أو شبكة اجتماعية معينة[٩٨] - وصور المواطنة وأنواع الثقافة السياسية السائدة التي تسهم بوعى أو بدون وعى في تشكيل شخصية الصغار والكبار؛ولذلك يشدد روبرت كولز Robert coles على أهمية القدوة في التربية المدنية قائلاً:

إن الشخصية هي نحن، كما يتم التعبير عنه (نخن) خلال العمل وطريقة الحياة، والأطفال يلاحظون ويحتفظون بما يلاحظوه، وما يلاحظوه هو نحن البالغين، كما نعيش ونعمل الأشياء بروح معينة ونتعامل مع بعضنا بطرق متعددة. إن أطفالنا يحفظون ويقلدون ويضيفون، وبعد ذلك يحتفظون بهذه النماذج التي قدمناها لهم دون قصد منا أو وعي[٩٩].

إن التربية المدنية، كما سبق وأوضحنا، ترتبط بشكل وثيق بتربية الشخصية، ولا شك أن تشكيل الشخصية المدنية يحدث من خلال ما يتعرض له الأفراد في المجتمع من نماذج، وما يتخلل المجتمع من قيم ومعتقدات وسلوكيات، وما يسوده من علاقات وأبنية، وما يوجهه من ثقافة، فالمجتمع إذا كانت تسوده العلاقات والأبنية الأبوية التي تخنق التعدد والتنوع وترفض التعبير والتغيير وتحتكر الفكر والفعل وتنكر حق الرعايا في المشاركة والتعبير والفعل والمبادرة سينتج - دون شك - أفراداً سلبيين وانسحابيين وأنانيين لا يشغلهم سوي التكيف الهروبي مع هذا المجتمع الذي ينكر وجودهم. وفي مقابل ذلك نجد المجتمع إذا كانت تسوده العلاقات والأبنية المدنية التي تقوم علي العلاقات الأفقية مثل المساواة والتنوع والاستقلالية والتسامح وتعدد مراكز المبادرة وصنع القرار فإنه سينتج - بالتأكيد - أفراداً مشاركين يتسمون بالإيجابية والإقدام والمبادرة والتفكير الناقد والمسئولية والوعي. ومن ذلك نقول إن روح وثقافة المجتمع تلعب دوراً كبيراً في تنشئة الصغار علي الديمقراطية والمشاركة في ضوء الحقوق والمسئوليات وفي إطار من العقلانية والاستقلالية. ولذلك فمن الصعب علي الفرد الذي نشأ وتربى في بيئة سلطوية، وتشبع بقيم ومبادئ واتجاهات تخلو من أي مضمون ديمقراطي، ودخل في علاقات لا تقوم علي الحرية والمساواة والتعاقد، أن يمارس الديمقراطية والحرية، وأن يكون له دور فعّال في مجتمعه مهما بذلت مؤسسات التربية المقصودة من جهود. من هنا نؤكد على ضرورة الاتساق والتناغم بين مؤسسات التربية المقصودة عبر المؤسسة الرسمية والمؤسسة الإعلامية

والدينية ومؤسسة التربية التلقائية قوية الاختراق ونافذة التأثير عبر المجتمع الكبير بمختلف علاقاته وأبنيته وممارساته وثقافاته.

وقد كان من الأسباب الأساسية لإخفاق التربية السياسية المقصودة في المدارس أنها كان عليها أن تشق طريقها ضد الميول والمبادئ والاتجاهات المغروسة Socialized التي يحضرها الصغار معهم إلى حجرة الدراسة، ولهذا جاء مفهوم التنشئة السياسية كتصحيح مقبول لمفهوم التربية السياسية، الذي يفترض بسذاجة أنه يمكن غرس نظرية سياسية عقلانية غيرية في التربية الودودة لعقل الطفل قبل أن تثمر هذه النظرية نشاطاً سياسياً مسئولاً وواعياً[١٠٠]. معنى ذلك أن أية محاولة للتربية المدنية في المدارس سوف تحدث في وقت متأخر نسبياً من خبرة الطفل، على اعتبار أن التوجهات نحو الأفكار والرموز والقيم تحدث قبل ذلك بكثير. فليس هناك شئ من قبيل الذات غير المثقلة أو الصفحة البيضاء، التي يمكن للتربية المدنية المدرسية أن تنقش عليها ما تشاء، فحتى أصغر الأطفال لا يكونون طاهرين سياسيا عندما يأتون إلي المدرسة[١٠١].

ويجب ألا ننسي أن الشارع يشترك في تربية ناشئتنا، ففيه تتجسد روح وثقافة هذا المجتمع بإيجابياتها وسلبياتها، وفيه رمز السلطة المتمثل في الشرطي، وفيه ممثلون لكل مؤسسات المجتمع، وفيه تجسيد لنوع العلاقات التي تسود المجتمع، وفيه اختبار واقعي للعلاقة بين المواطن والدولة، ومدى إمكانية الثقة فيها، وحدود التعامل معها، وفيه اختبار للمفاهيم والمبادئ التي تؤكد عليها المؤسسات المربية المسئولة بشكل مباشر عن تحقيق المواطنة الديمقراطية الواعية والفعّالة والمسئولة، ولنا في ذلك أن نتساءل عن جدوى أن تتغنى المدارس بأهمية أن يمارس المواطنون حقوق ومسئوليات المواطنة، وضرورة قيام المواطنين بمهام المواطنة والمشاركة السياسية والمدنية في إطار من المساواة واحترام حقوق المواطن ومسئولياته، وتحض على أهمية الحفاظ علـى حقوق الإنسان والتمسك بها، في حين يخرج الناشئ إلى المجتمع فيجد رجل شرطة لا يحترم آدميته ويتعامل معه بمنطق المحتل ويعطيه شعوراً دائماً بالتهديد وعدم الاطمئنان؟ وما جدوى أن نغرس قيم المساواة والعقلانية والحيادية والشفافية وغيرها من قيم الديمقراطية والمجتمع المدني، في حين يئن الشارع تحت وطأة الرشوة والمحسوبية والمحاباة والمجاملة وعلاقات القوة والإخضاع، ويغيب عنه القانون، أو يطبق من غير مساواة؟ وما جدوى أن نتغنى بالصالح العام والخير المشترك والروح الإنتاجية، والشارع تهيمن عليه روح الخلاص الفردي والروح الاستهلاكية والسخرية

من الحياة العامة والصالح العام؟

ومن ذلك يمكن القول بأن فشل برامج التربية الاجتماعية والسياسية، بل وفشل التربية برمتها، يرجع في الأساس إلى التعارض والتنافر بين المؤسسات المربية، وعلى رأسها مؤسسة الشارع أو المجتمع، التي يصعب التحكم في مدخلاتها؛ وذلك لأنها تشمل المجتمع بكل فئاته ومؤسساته؛ ومن ذلك أيضا يمكن التأكيد على أن أي نجاح ممكن لهذه التربية يتوقف على مدى دعم الشارع لها، ومدى اتساق مؤسسات القائمة على تحقيقها، بمعنى أن نجاح المؤسسات المربية بما فيها المدارس يتوقف على مدى تأييد الشارع لها وتصديقه على مضمونها ومحتواها، ولعل ذلك هو السبب في فشل كل العلاجات الموضعية والحلول الجزئية لمشكلات التعليم في مصر.

وعلى اعتبار أن مؤسسة الشارع تتسع لتشمل كل المؤسسات والوسائط المربية المقصودة وغير المقصودة، فإن الحالة المصرية والعربية -إذا جاز لنا أن نسميها حالة- تكشف عن أن مؤسسات التربية غير المدرسية، بل والمدرسية كذلك، لا تقوم بدورها المنشود، بل وقد تمارس على العكس من ذلك تأثيراً عكسياً، فالمجتمع العام - وكما اتضح لنا في الفصل الثاني - تسوده ثقافة الخمول والانسحاب وعدم الثقة في الحياة العامة والعملية السياسية وعدم الثقة في مؤسسات الحكم والمسئولين والتفريط في الحقوق والتخلي عن المسئوليات والتراجع عن المشاركة السياسية والاجتماعية والنفور من السياسة والسخرية من الخير المشترك أو الصالح العام وسيادة الروح الاستهلاكية الفردية وضمور الحياة المشتركة وغياب فكرة خدمة المجتمع وانتشار ثقافة الخلاص الفردي.

والأسرة العربية بوصفها صنيعة هذا المجتمع - وصانعته في الوقت نفسه - ليست بمعزل عن هذه الظواهر وتلك الثقافة، بل تشارك عن وعى أو دون وعى في إنتاجها، فهي أسرة أبوية سلطوية يمارس فيها الأب أو العائل دور الصانع الوحيد للقرار، وتغيب عنها الروح الديمقراطية، وكثيرا ما يلجأ الأب-الحاكم- إلى القمع والإجبار وغيرهما من الممارسات التي تضعف وتلغي شخصية الصغار، والأسرة بما تراه في المجتمع من قمع وقهر وانفراد بالسلطة واستئثار بصنع القرار العام ومخاطر تحيط بالمشاركة تخوف أبناءها من السياسة وتحثهم على السلبية وتربى فيهم ميكانزمات الهروب والتحاشي والخلاص الفردي.

وفي ظل ذلك كله لا ينتظر من وسائل الإعلام أن تشذ عن ذلك المناخ، فهي قبل كل شئ أداة النظام للتوجيه السياسي والتلقين، فنجدها تعمل بشكل أو بآخر على تلقين

ثقافة السلبية والانزواء والتخوف، أو على الأقل لا تحض على العكس. وفي ظل هذا المناخ القاتل للمشاركة والديمقراطية والمواطنة الفعّالة لم تسلم منظمات المجتمع المدني، فالأحزاب السياسية مهمشة تعاني من التضييق على أنشطتها وعضوياتها ضئيلة وارتباطها بالقاعدة الشعبية ضعيف، حتى أن الكثيرين لا يعرفون مجرد وجود هذه الأحزاب أو أسمائها كما أثبتت بعض الدراسات السابقة. والنقابات ليس لها من دور يذكر في التوعية والمشاركة السياسية والاجتماعية، ولا تعدو أن تكون مجرد مؤسسات لصرف المعاشات وبعض أشكال الضمان الاجتماعي تخلو من أي مضمون ديمقراطي أو سياسي – التصويت في الانتخابات النقابية كما يقدره البعض لا يتجاوز ٥٪ من إجمالي الناخبين[١٠٢] – وكثير من الجمعيات الأهلية لا يقوم لغرض سوى ابتزاز أموال المانحين، والجيد منها يعاني من القيود البيروقراطية والتدخل السافر في شئونه من جانب الدولة، ومنظمات حقوق الإنسان غير معترف بها ولا تجد من يسمع لها[١٠٣]. كل هذه الظواهر، وهذا الواقع المتشابك المعقد، لا يخلق المواطن المنشود بصفاته التي أطلنا في شرحها.

والتربية الرسمية عبر المؤسسة التعليمية، كجزء من هذا الواقع ليست بمنأى عن كل ذلك، فالمناخ السائد فيها سلطوي يقمع رغبات المتعلمين ويخمد طاقاتهم ويخنق فيهم روح المبادرة، والمعلم، صورة الأب والنظام، هو مصدر المعرفة والضبط والقيادة، والمتعلم ليس له من نشاط سوى التلقي والانقياد، وفي ظل هذه الروح تغيب عن المدرسة الأنشطة المجتمعية لوجود الأسوار العالية التي تفصلها عن المجتمع.

ولذلك، وفيما يلي، وقبل أن نعرض لدور المؤسسة التعليمية، سوف نعرض للدور المنشود لمؤسسات التربية المدنية التلقائية مثل الأسرة، ومؤسسات التربية المقصودة أو الموجهة مثل: وسائل الإعلام، ومنظمات المجتمع المدني على اختلافها لنؤكد على ضرورة الاتساق والتناغم بين هذه المؤسسات.

(٢) الأسرة

تعتبر فترة ما قبل المدرسة من أهم الفترات في تشكيل ملامح شخصية الفرد المستقبلية وتحديد معالم سلوكه الاجتماعي والسياسي المستقبلي، بما يتضمنه ذلك من قيم واتجاهات ومفاهيم ومبادئ وسلوكيات. وتعد مرحلة ما قبل المدرسة من أكثر المراحل العمرية تأثيراً في نمو الفرد، إذ يتشكل فيها الأنا ويبدأ الأنا الأعلى أو الضمير في التكون عبر أساليب التنشئة الوالدية والملاحظة والتقليد، وهو ما يسهم في استدماج النشء للقيم والاتجاهات السائدة في ثقافة الأسرة(١٠٤)، وهو ما يعني أن

أنماط التربية التي يتعرض لها الأفراد في هذه المرحلة تؤثر على سلوكهم السياسي والمدني المستقبلي، وتؤكد كل الأدلة البحثية أن العالم السياسي للطفل يبدأ قبل التحاقه بالمدرسة الابتدائية، وأنه يجتاز أسرع تغير أثناء هذه السنوات.

ولهذا فإن التربية المدنية للطلاب في المدارس لا تحدث على صفحة بيضاء، حيث إن الأطفال عادة ما يأتون إلى المدرسة وقد تعلموا من بيئتهم الاجتماعية لغة سياسية معينة وشكلاً من أشكال الخطاب وتشربوا ثقافة سياسية محددة قد تتفق أو تختلف مع ما تدعمه المدرسة(١٠٥)، وإذا كانت المدرسة تكاد تنفرد بالتأثير في النواحي العلمية على الطلاب، فإن دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية والسياسية للفرد، وبالتالي التربية المدنية، ربما يفوق دور المدرسة، وذلك لعدة عوامل يمكن أن نوجزها على النحو التالي.

إن أهم ما يميز دور الأسرة في التنشئة السياسية والاجتماعية للطفل أنها تتعهد الطفل في مراحل تكوينه الأولى، وتضع اللمسات الأولى والباقية على صفحة عقله البيضاء، والأسرة إلى جانب ذلك تمثل الوحدة المرجعية للفرد، التي يرتبط بها طوال حياته بروابط وجدانية وثيقة، ويعود إليها باستمرار، ويستمد منها هويته وكيانه ومكانته الاجتماعية، وفي أحيان كثيرة مركزه السياسي وأدواره الاجتماعية، وإضافة إلى ذلك فإن الأسرة هي أداة التنشئة التي لا دخل للمرء في اختيارها ولا يملك إزاءها إلا الرضا والقبول، وبذلك تلعب الأسرة دوراً رئيسياً في عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية، حيث تغرس في أبنائها منذ نعومة أظافرهم معاني الوطنية والولاء واحترام السلطة، وتحدد لهم هويتهم، وتقدم لهم الصورة الأولى للزعيم ونظام الحكم(١٠٦).

ومما يميز الأسرة كذلك أن العلاقات داخلها تتسم بالحميمية والروابط الوجدانية القوية، مما يعطيها دوراً أكبر وفرصة أسنح في إحداث تأثير كبير على الناشئين في اتجاه تبني الخطاب السياسي والمدني السائد في الأسرة؛ ونتيجة لذلك فإن الأسرة مؤهلة أكثر من المدرسة للتأثير على قيم وميول واتجاهات الناشئة(١٠٧). والى جانب ذلك يلعب ميكانزم المحاكاة والتقليد أو القدوة دورا كبيرا في تبني القيم والميول والاتجاهات المدنية والسياسية، ولا شك في أن الوالدين وأعضاء الأسرة الأكبر يكونون أول نماذج للأدوار يتعرض لها الأطفال، وإذا أضفنا إلى ذلك الروابط الوجدانية الحميمة داخل الأسرة أمكننا القول بأن الأطفال من خلال التقليد يتوحدون مع السلوكيات والقيم والاتجاهات السائدة في الأسرة. ولذلك تؤكد إحدى الدراسات

أنــه يـزداد احتمال مشـاركة الصـغار في برامـج خدمـة المجتمـع إذا كان تعليم أحد الوالديـن أو كلاهمـا جامعيـاً أو أعلـى، وإذا كان أحد الكبار داخل الأسرة يشـارك في خدمة المجتمع(١٠٨). كما أن الأطفال يميلون إلى التأثر بالسلوك السياسـي للآباء كما يميلون إلى تقليد آبائهم في آرائهم السياسية وانتماءاتهم الحزبية(١٠٩).

في إطـار الأسرة لا يطور النـاشـئ اتجاهـاته وميوله فقـط، بل يطور كذلك كثيراً من معارفه ومفاهيمه السياسـية الأولية المتعلقة بالوطن والسـلطة والحقوق والواجبات، ومـع ذلـك يظل أهم ما تؤثر فيه الأسرة هو الاتجاه نحو السياسـة والمجتمع من حيث الاهتمام بهما من عدمه، فإذا كانت الأسرة في مناقشاتها وحواراتها تهتم بالسياسة وتتفاعل مع الأحداث الجارية، فإن النـاشـئ بالطبع سـوف يكـون لديه اتجاه إيجابي نحو السياسة والمشاركة، والعكس بالعكس.

علـى إن أهـم العوامـل الأسرية المؤثـرة في الحيـاة المدنية اللاحقة للنـاشـئ على الإطـلاق هـو منـاخ الأسرة؛ بما في ذلك شـكل العلاقات السـائدة فيها، ونوع السـلطة التـي تتم ممارسـتها، وطريقة صـنع القـرار داخل الأسـرة، فكما ذكرنـا مـن قبل فإن المناخ السائد في الأسرة حينما يكون سلطوياً يقوم على العلاقات الهرمية العمودية، حيـث ينفرد الأب/العائل-الحاكم بالحق في صـنع القرار، حتى فيمـا يتعلق بأخص خصوصـيات الأطفال والشـباب، وحيث ينعدم التفاوض والحل الجماعي للمشـكلات والتعـاون في صـنع القرار، وتنكـر الحرية والاسـتقلالية عملاً وقـولاً، لا نتوقع إلا أن تقتل روح النقد والإبداع، والمبادرة في نفوس النـاشئة؛ مما يحيلهم بعد ذلك مواطنين سـلبيين انسحابيين يفتقدون الإحسـاس بالفاعلية والمسئولية، وعلى العكس من ذلك فحينما يسود الأسرة منـاخ ديمقراطي وعلاقات أفقية، حيث التفاوض والحوار والصنع الجماعي للقرار ووضـع آراء الأطفال في الحسبان، وحيث تتضـاءل احتمالات الإجبار والفرض والانفراد بصنع القرار، يمكن أن نتوقع أن ينتج مواطنين إيجابيين يتمتعون بالإحسـاس بالفعّالية والمسـئولية والرغبة في المبـادرة والتأثـير، ويؤمنون بالقيم والفضائل الليبرالية ويميلون للمشاركة في كل شئون مجتمعهم ودعم الديمقراطية.

لـكل مـا سـبق يركـز مجتمعاتيـو الفلسـفة العامـة Public Philosophy Communitarians علـى الـدور الفعّال للأسـرة باعتبارها خط الدفـاع الأول قبل المدرسـة، ويشـددون على أهمية سيادة الروح الديمقراطية، وشـيوع القيم والفضـائل، وإقرار الحقوق والمسـئوليات داخل الأسـرة(١١٠). وإذا كان المجتمع بمنـاخه وعلاقاته وقيمـه واتجاهـاته صـورة للأسـرة فيمكن القول بـأن تعديل منـاخ الأسرة في اتجاه

المناخ الليبرالي الفعّال يكون في الوقت نفسه تغييراً لثقافة المجتمع كله.

ولكل ما سبق يؤكد جون باتريك John Patrick أن الوالدين هما المعلمان الأولان الأكثر تأثيراً في القيم والاتجاهات المدنية للأبناء، وأن الدروس التي يتعلمها الطفل في المنزل عن المشاركة السياسية وخدمة المجتمع تمهد الطريق فيما بعد لتعلم مسئوليات المواطنة، وأن الوالدين يمكن أن يدعما المسئوليات المدنية والمواطنة الديمقراطية عن طريق القيام بالأشياء التالية في المنزل[١١١]:

- أن يضربوا المثال والقدوة بالمشاركة في النظام السياسي والجدل السياسي والتطوع في مشروعات خدمة المجتمع.
- أن يظهروا الاهتمام بالشئون المدنية والحكومية من خلال مناقشة ومتابعة الأحداث الجارية.
- أن يطلبوا من الأطفال القيام بالأعمال المنزلية والأسرية بما يدعم الإحساس بالخير المشترك والصالح العام والاهتمام به.
- أن يشجعوا الأبناء على المشاركة في أنشطة خدمة المجتمع مثل تنظيف وتجميل المدينة ... إلخ.
- أن يوفروا للأطفال مصادر التعلم المدني في المنزل مثل الكتب والمجلات والجرائد.
- أن ينقلوا ويعززوا القيم المدنية الديمقراطية من خلال المناقشات والسلوك المثالي والقواعد العادلة داخل الأسرة.
- أن يراقبوا ويتابعوا دروس المواطنة والتربية المدنية في المنزل.

وإذا كان واقع الأسرة المصرية والعربية على نحو ما ذكرنا فيمكن للإعلام الموجه أن يلعب دورا مهما في تحسين المناخ الأسري في اتجاه تشجيع الوالدين على منح مزيد من الثقة لأبنائهم، ودعم الانخراط السياسي والمجتمعي، وهو ما سنعرض له في التصور المقترح عند الحديث عن تكامل واتساق وسائط التربية المدنية، تحت عنوان "نحو مبادرة قومية لتفعيل التربية المدنية".

(٣) المؤسسة الإعلامية

من وسائط التربية المدنية التي تمارس تربية يفترض أنها مقصودة أو موجهة المؤسسة التعليمية والدينية والإعلامية والأحزاب السياسية والنقابات المهنية، وتعتبر وسائل الإعلام من أقوى وسائط التنشئة السياسية والمدنية؛ وذلك لكونها تؤثر على عالم الكبار والصغار على السواء، وتصاحب الفرد بداية من سنته الثالثة

في الحياة تقريباً وحتى نهاية العمر، وذلك على العكس من مؤسسات التنشئة الأخرى التي يتعاظم دورها في مرحلة عمرية معينة دون غيرها، كالأسرة التي يتعاظم دورها في مرحلة الإعالة، والمدرسة التي تتسلم الطفل بداية من عامه السادس، والحزب الذي يجذب الفرد بداية من مرحلة الشباب[١١٢].

إن وسائل الإعلام تلعب دوراً مهماً وخطيراً في حياة الإنسان المعاصر، وقد امتد دورها ليشمل التربية والتثقيف والتوجيه والتوعية إضافة إلى دورها الإخباري؛ وهي لذلك تسهم في صياغة الإنسان منذ نعومة أظفاره، فتطور معارفه وتشكل مفاهيمه وتنمي فهمه وتكون اتجاهاته وميوله؛ ولذلك تلعب وسائل الإعلام دورا كبيرا في زيادة الوعي السياسي للمواطنين بمن فيهم الصغار، وتزيد من تفاعلهم مع الحياة السياسية، والأهم من ذلك أنها يمكن أن تسهم ليس فقط في تكوين الاتجاهات، ولكن أيضاً في تغييرها وتعديلها، ويمكن بذلك أن تصلح ما تفسده المؤسسات المربية الأخرى لما تتمتع به من سعة الانتشار ونفاذ التأثير. وتقديراً للدور الرائد للمؤسسة الإعلامية بين وسائط التربية المدنية، يؤكد برنارد كريك Crick أن المسئولية الأولى عن تزويد الصغار بالمعرفة السياسية والمفاهيم والمبادئ والقيم المدنية –التي من الضخامة بحيث يصعب على المدرسة الاضطلاع بها – تقع على عاتق وسائل الإعلام، في حين يكون دور المدرسة هو معالجة هذه المعرفة ومساعدة الأطفال على تكوين آراء واتجاهات خاصة بهم[١١٣].

على أن وسائل الإعلام لا تلعب دورها في التنشئة السياسية أو المدنية بحيادية وتجرد، بل تحاول عبر آلياتها المختلفة بث وترويج أفكار وقيم واتجاهات معينة دون غيرها، فالمؤسسة الإعلامية، شأنها شأن المؤسسات المربية الأخرى، يتم توظيفها من جانب الدولة أو الطبقة المهيمنة سياسياً واقتصادياً من أجل التطبيع الأيديولوجي لأفراد وطبقات المجتمع، وقد فطن كثير من المفكرين – وعلى رأسهم المفكرون الماركسيون – من أمثال التوسير وجرامشي إلى هذا الدور الخطير للمؤسسة الإعلامية، فنجد الأول يقول بأن الدولة لا يمكن اختزالها إلى جهاز القمع الذي يضم الحكومة والإدارة والجيش والشرطة والقضاء والسجون وغيرها من المؤسسات التي تستخدم العنف لفرض سلطة وأيديولوجية الدولة، إذ تتألف إلى جانب ذلك من جهاز الإقناع، أو الجهاز الأيديولوجي للدولة، الذي يتألف من المؤسسات الدينية والإعلامية والتعليمية، وهنا يكمن الفارق بين القوة المادية والمعنوية للدولة، ليس ذلك فحسب بل يزيد التوسير أن ضمان إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية والأوضاع

السياسية والطبقية هو وظيفة الجهاز الأيديولوجي للدولة[١١٤]، وفي هذا الاتجاه نفسه قدم جرامشي، المفكر الماركسي المجدد، مفهوم الهيمنة الثقافية Cultural Hegemony، الذي يؤكد أيضاً أن وظيفة تكريس الأوضاع القائمة في أي مجتمع بما فيها من اختلالات إنما تقع على عاتق الجهاز الأيديولوجي للدولة الذي يمارس الهيمنة الثقافية[١١٥].

وإذا كان لنا أن نضيف إلى نظرات هؤلاء المفكرين الكبار لقلنا إن الدولة أو الطبقة المهيمنة سياسياً واقتصادياً لا يمكنها الحفاظ على سيطرتها وهيمنتها على المجتمع بكل طبقاته وفئاته وتكريس الأوضاع أو تغييرها بما يدعم بقاءها من خلال القوة المادية فحسب، فالدولة مهما بلغت قوتها لا تستطيع قمع هذا التنين -على حد تعبير توماس هوبز- وإخماده، والجيش والشرطة مهما بلغت قوتهما واستئسادهما ووحشيتهما لا يستطيعان الحفاظ على بقاء طبقة حاكمة يجمع شعبها على التخلص منها، والسجون مهما تعددت واتسعت لا يمكن أن تسع إلا جزءاً يسيراً من الشعب أياً كان عدده - وليس أدل على ذلك من تلك الثورات الشعبية التي تهاوت أمامها نظم سلطوية عاتية - لكن ما يحدث من تطويق للشعوب وحصار لها وتزييف لوعيها وتفتيت لقواها وإخماد لفعّاليتها إنما يتم عن طريق الجهاز الأيديولوجي للدولة أو جهاز القمع الضمني المستتر، وعلى رأسه المؤسسة الإعلامية، بحيث لا يتبقى لجهاز القمع السافر إلا التعامل مع تلك الشراذم القليلة، التي يفشل الجهاز الأول في تزييف وعيها، فيعمد إلى مطاردتها والقضاء عليها عبر العنف والقوة المادية.

وتمثل المؤسسة الإعلامية مكوناً هاماً في هذا الجهاز الأيديولوجي، فتستخدمها الدولة في الترويج لفلسفتها وبث المعارف والمبادئ والقيم والاتجاهات الكفيلة بالحفاظ على بقائها ودعم وجودها وشرعيتها، ويخطئ من يظن أن الأفراد يتمتعون بقدر -ولو ضئيل- من الحرية والاختيار في مقابل ما تبثه المؤسسة الإعلامية، فهذه المؤسسة عبر أجهزتها المختلفة من تليفزيون وإذاعة وصحف ومجلات تحاصر مرتاديها - أو بالأحرى رعاياها - حصاراً لا فكاك منه، وتفرض عليهم بشكل لا يترك لهم مجالاً للتقرير والاختيار، ومما تجدر ملاحظته أن المؤسسة الإعلامية، مثل غيرها من المؤسسات المربية، لا تقوم فحسب بتطبيع المجتمع وفقاً للأيديولوجية التي تتبناها الدولة فتجعله ليبرالياً أو اشتراكياً أو شيوعياً وفقاً لتوجه النظام السياسي، وإنما تقوم إلى جانب ذلك وقبله على تشكيل رؤية أفراد المجتمع للعالم ومنها رؤيتهم للدولة وأدوارها ووظائفها والمجتمع والأفراد وأدوارهم ووظائفهم، وما هو متوقع

من كل طرف من هذه الأطراف بشكل يضعهم في قوالب يصعب عليهم الخروج منها، وبما تساعد على دوام واستقرار النظام لصالح الفئة أو الطبقة المهيمنة.

من كل ذلك لم يكن من المستغرب أن تأتي الدراسات السابقة في مجال الإعلام والتنشئة السياسية مؤكدة على أهمية دور وسائل الإعلام المختلفة في التنشئة السياسية، وزيادة الوعي السياسي لدي مرتاديها[١١٦]، وأن تأتي وسائل الإعلام في مقدمة كل المؤسسات المربية الأخرى، بما فيها المدرسة وفقاً لترتيب الناشئين للمؤسسات التي تسهم في تنشئتهم السياسية وتشكيل وعيهم السياسي[١١٧].

إن الصحف والمجلات من أقدم وسائل الإعلام المشاركة في عملية التنشئة السياسية والاجتماعية، ويجب ألا ننسى ما كان يقال عن الصحافة باعتبارها مدرسة الأمم، وما يقال عنها حالياً باعتبارها السلطة الرابعة. وقد ضربت الصحافة الأمريكية المثل لذلك منذ أكثر من مائتي عام، حيث ساهمت – قبل ظهور الإذاعة والتليفزيون – بشكل مؤثر في دعم التجربة الديمقراطية الليبرالية الوليدة، إذ كرست هذه الصحف نفسها لنشر آراء وفلسفات – بل وأيضاً موجزات لكتب فلاسفة الليبرالية والحرية – من أمثال هوبز ولوك ومنتسيكو وتوم بين وغيرهم، وهو ساعد فى نشر هذه الأفكار بين عامة الشعب فأصبحت مجالاً للنقاش والجدل العام[١١٨]، هذا إلى جانب أن هذه الصحف كانت منبراً لمفكري وفلاسفة الحرية فنشر توم على صفحاتها أهم مقالاته وآرائه[١١٩]. وقد ساعد ذلك على تشبع الأمريكيين بالآراء الحرة، والوقوف في وجه من كانوا يحاولون تقويض الحرية وتركيز السلطة في وجه قلة أوليجاركية، كما كان الحال في بريطانيا الأم آنذاك، وكان ذلك من العوامل المهمة في تأسيس الجمهورية الأمريكية بدستورها الديمقراطي الليبرالي وحكومتها المقيدة Limited[١٢٠].

ويدعونا هذا إلى ضرورة التفريق بين الدور الإخباري للصحف، ودورها في التوعية والتثقيف والإرشاد، وليس التلقين، بمعنى أن تقوم الصحف ووسائل الإعلام، بجميع أشكالها، بتثقيف الجماهير وعرض كل الاتجاهات والتيارات والآراء بشكل حيادي عقلاني وتترك للمواطن الاختيار من بينها. ولا يقلل ذلك من الدور الإخباري لوسائل الإعلام، ذلك الدور الذي يساعد على ربط المواطنين بالأحداث الجارية المحلية والعالمية والتعرف على الدول والمنظمات الدولية، وما لهذا الدور من أهمية خاصة في ضوء ما أشرنا إليه من بزوغ المواطنة العالمية، التي تتطلب أن يتابع المواطن ما يجرى على الساحة العالمية وأن يتجاوب معه ويكون له رأي حياله. وبالنسبة للدور الإخباري لوسائل الإعلام فمن الضروري التأكيد على أن تقوم هذه الوسائل بعرض

كل مـا يتاح لها من أخبـار بحيادية وعقلانية، ودون محاولة لفرض الوصـاية على عقول المتلقين باختيار ما يصلح للعرض عليهم، فالصحافة بما هي تعبير عن حرية الـرأي والتعبـير يجب أن تنشر كل الآراء وتدعم الوعي والمشـاركة السياسـية. وتلعب الصحافة الحزبيـة، على وجـه الخصـوص، دورا في عرض تصـورات بديلـة للحياة السياسـية والعمـل العام وتنبيـه المواطنين لأي خرق للدسـتور والقانـون من جانب الدولة ومؤسساتها ومسئوليها.

من ذلك جاءت الدراسات السابقة في مجال الإعلام والتنشئة السياسية مؤكدة على الدور الرائد للصـحف في تشـكيل الوعي السياسـي لقرائها، من خـلال ما تنشره على صـفحاتها من مواد سياسـية، ومعلومات عن القضـايا العامة والسياسية المطروحة، لدرجة تجعلها تسـهم بشـكل كبير وملحوظ في تكوين الرأي حول هذه القضـايا وتلك الموضوعات[١٢١].

وإذا كان هذا عن دور الصحافة فإنه، ومع انتشار الإذاعة والتليفزيون، تراجع هذا الدور، إذ أصـبح لهاتين الآليتين الإعلاميتين الجديدتين السـبق والريادة بين وسـائل الإعـلام الأخـرى في التنشـئة السياسـية؛ وذلك لاعتمادهما على الصـوت والصـورة وتخطيهما لعقبة الأمية، وهو ما يعطيهما أهمية كبيرة في رفع الوعي السياسي والمدني لقطاع كبير من الجماهير لم يكن يتسـنى له التعامل مع الصحف بسبب عائق القراءة. ومما يؤكد الدور الأسـاسـي والمحوري للتليفزيون في التنشئة السياسية تلك الدراسات التـي شـددت على أهميته من بين وسـائل الإعـلام الأخرى في رفع الوعي السياسـي للجماهير، وإكسابهم المعرفة بالقضايا والموضوعات العامة والسياسية، ومجيئه في الصـدارة بين وسـائل الإعلام الأخرى[١٢٢]. على أن الدور التثقيفي للتليفزيون ودوره فى تشكيل الشخصية لا يقتصر على البرامج المعدة خصيصاً لهذا الغرض، بل يتعدى ذلـك إلى ما يقدمه هذا الجهاز من أشـكال فنية متنوعة، حتـى أن الدراما التليفزيونية مـن أفـلام ومسلسـلات تؤثر بدرجـة قوية في تحديـد نوعيـة التربية المدنية وشـكل المواطنة المتوقع، فهذه الدراما، وقبل كل شـيء، رصد وقراءة لثقافة المجتمع، بمعنى أن التليفزيون يحضر المجتمع – بل والعالم بأسره – بين يدي أطفالنا.

ويمكن أن يكون للتليفزيون ووسـائل الإعلام الأخرى دور أكبر في التربية المدنية مـن خلال برامج خاصـة معدة بشـكل جيـد لتعليم الصـغار والكبار حول أساسـيات المواطنـة الديمقراطية ومبادئ الدسـتور والحقوق والمسـئوليات، ويمكن لها كذلك أن تقدم برامج تسـهم في تحسـين التربية المدنية في المؤسسات المربية المختلفة، فتزيد

مـن وعـي الوالديـن بحقيقة دورهما وشـكل العلاقة التـي يجب أن تسود في الأسرة، وتطور من فهم المعلمين لأهداف العملية التربوية، وتعمل على تنقيح وتحسـين ثقافة ومناخ الشـارع، وتقدم للجميع بدائل جديدة أفضـل للعلاقـات والمنـاخ والثقافة التي يجب أن تنظم المدرسة والأسرة والمجتمع.

وهنـاك وسيلة اتصـال وتعلم أخرى جديدة على قدر كبير من الأهمية، وهي الإنترنت وتكنولوجيـا توصـيل المعلومات الحديثة التي تسـهل ليس فقط ارتياد الإنسـان لقيم ونمـاذج بديلة وأبعاد كثيرة للمواطنة مثل: الديمقراطية، وحقوق الإنسـان، والقانون، ولكنها تسـهم أيضاً في عولمة بعض القضايا، وتمكن المواطنين الفرديين من متابعة الشئون العالمية والتأثير في القضايا والشئون المحلية والقومية والعالمية والاتصال بأفـراد ينتمون لثقافات أخرى والمعرفة عن النظم السياسـية البديلة المعمول بها في دول العـالم الأخـرى. إن اسـتخدام الإنترنـت وتكنولوجيا توصـيل المعلومات لم تعد مقصـورة علـى الاسـتخدام الفـردي ودعم نظام التعليـم العادي فقط، بـل أخذت تحل كليـة محل التعليـم التقليدي، إذ ظهرت المدرسـة الاعتبارية (الافتراضـية والتخيلية) Virtual School التـي تكسـر حواجـز الزمـان والمـكان بعيداً عن المبنـى التقليدي والمعلمـين الوطنيين والزملاء المباشرين، إذ يمكـن أن يكون المعلمون في دول بعيدة عن المتعلمين، ويمكن أن يحدث التعليم بشـكل متزامن أو غير متزامن، ويمكن للطلاب الذين تفصلهم مسافات شاسعة أن يتناقشوا ويشتركوا في المشروعات والأبحاث.

مما سـبق يتأكد أن المؤسسـة الإعلامية – إذا ما توافرت النية والرغبة السياسـية الخالصـة والحقيقية – يمكن اسـتخدامها وتوظيفها ليس فقط في التنشـئة السياسية والمدنيـة للصـغار والبالغـين، وإنما في تطوير وتحسـين الثقافة السياسـية والمدنية للمؤسسـات المربيـة الأخرى، فيمكن أن تسـهم في تطوير ثقافة الأسـرة وجيل الكبار فيها، وتحسـين ثقافة المدرسة وجيل الكبار فيها من معلمين ومديرين، ويمكن عوضاً عن ذلك اسـتثمار هذه المؤسسـة واسـعة الانتشـار وعميقة التأثـير في تطوير وتنمية ثقافة المجتمع ككل في اتجاه مزيد من المشـاركة السياسية والمدنية، وفي اتجاه دعم وتنمية المواطنة الديمقراطية الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية.

(٤) منظمات المجتمع المدني

إذا كان مـن أهم أهـداف التربية المدنية إعداد المواطنين للعيش والإسـهام الفعّال والمسـئول في المجتمع المدني، فليس من المسـتغرب أن يكون لهذا المجتمع بمنظماته المختلفـة دور كبـير في التربيـة المدنيـة، إذ أن المجتمـع المـدني هـو الأحرص على

– والمستفيد الأول من – تفعيل مشاركة الأفراد في جميع أوجه الحياة السياسية والاجتماعية والدفاع عن حقوق وحريات الأفراد وتحميلهم مسئولياتهم المدنية، بما فيها المشاركة النشطة في المجتمع المدني ومنظماته.

إن المشاركة ذاتها تساعد في عملية التوعية بالحقوق والواجبات وفي إكساب المواطنين القيم والميول والاتجاهات الضرورية للحياة في مجتمع ديمقراطي مفتوح، وتساعد كذلك في تنمية المفاهيم والمبادئ الأساسية لهذا المجتمع، فالعلاقة بين الجانب المعرفي والعملي علاقة جدلية ذات اتجاهين، بمعنى أن المعرفة والمفاهيم تؤدي للمشاركة، وفي الوقت نفسه تعمل المشاركة على تنمية الجانب المعرفي المفاهيمي. إن منظمات المجتمع المدني السياسية والنقابية والثقافية والاجتماعية والدينية: مثل الأحزاب السياسية، والنقابات، واتحادات الكتاب والمثقفين، والجمعيات الأهلية، والمؤسسة الدينية، تساعد من – خلال عملها على جذب أعضاء ومتطوعين جدد ومن خلال حماية أعضائها – على نشر الثقافة السياسية والمدنية وتعميقها، ليس فقط بين أعضائها بل بين قطاع كبير من المجتمع.

إن أول وأهم هذه المنظمات هي الأحزاب السياسية، والحزب باعتباره جهازا أيديولوجيا يتبنى عقيدة سياسية معينة ويعمل وفق برامج محددة وواضحة من أجل تحقيق أهداف متفق عليها ومن أجل الوصول إلى السلطة، يمارس عملية الإقناع لأكبر عدد ممكن من المواطنين بفكره ومبادئه حتى يكونوا أعضاءً فيه أو مناصرين له. وقد كانت الأحزاب من أهم مؤسسات التربية السياسية، ولنا فيما كانت تقوم به الأحزاب الشيوعية المثل الواضح. إن الأحزاب وفقاً للنظام الديمقراطي هي وسيلة المواطن للمشاركة السياسية والتأثير في عملية صنع القرار العام، وفي سبيل الإقناع والانتشار تمارس الأحزاب التربية السياسية المقصودة للمواطنين وتنمي معارفهم السياسية والمفاهيم والقناعات والاتجاهات السياسية المتعلقة بمبادئ الحزب وأهدافه، وتستخدم في ذلك وسائل متنوعة منها: التدريس المباشر، والاجتماعات الحزبية، والدورات ،والمؤتمرات الشعبية، والمحاضرات، والندوات، والمطبوعات ،والصحافة الحزبية، والمظاهرات، والمسيرات[١٢٣].

إن التربية المدنية التي تمارسها الأحزاب حزبية متشيعة بالتأكيد، فليس من المنتظر أن تمارس الأحزاب دعايتها السياسية بحيادية وعقلانية وتجرد، بل تعمد إلى التلقين والتوجيه أو المذهبة السياسية، وهنا يكمن الفرق الجوهري بين الأحزاب والمؤسسة التعليمية الرسمية التي لا تكون حزبية بل تقوم على التعددية والتنوع

والحيادية والاستقلالية، بمعنى أن التربية المدنية عبر المؤسسة التعليمية تهدف إلى دعم المشاركة السياسية، وحث الانتماء الحزبي، ولكن بدون التحيز لحزب دون آخر أو تيار فكري أو أيديولوجي دون آخر[١٢٤]. على أن الطبيعة المتحيزة للتدخل الحزبي لا تقلل من قيمته وبخاصة إذا كانت التعددية الحزبية مكفولة للجميع، وإذا كان من حق كل الأحزاب أن تمارس دعايتها بحرية.

إن للمسجد – والمؤسسة الدينية بوجه عام إسلامية كانت أم مسيحية – دورا لا يمكن إغفاله في التربية السياسية والمدنية للمواطنين في المجتمع الإسلامي، فالتثقيف والتفقه في أمور الدين هو في الوقت نفسه تثقيف سياسي، ولذلك يطور المسلم كثيرا من معلوماته ومفاهيمه وقناعاته السياسية في المسجد من خلال متابعة ما يبحث من الأمور السياسية في المسجد، ومن خلال خطب الجمع، وحلقات التفقه في الدين، ومن خلال القراءات الدينية، ويمكن استثمار التأثير القوي للمؤسسة الدينية في دعم ثقافة المجتمع المدني والمشاركة السياسية والاجتماعية.

إن المؤسسة الدينية الإسلامية؛ بما تبثه من قيم ومبادئ وقناعات، وما تدعمه من اتجاهات، وما تحض عليه من سلوكيات وممارسات، تصب جميعها في صميم التربية المدنية، فالإسلام – كغيره من الديانات السماوية – يحض على الصالح العام وخير الجماعة ويدعو للتفاني في سبيل صلاح وخير المجتمع ويدعو لخدمة المجتمع، وقبل كل ذلك، يدعو للتسامح والعقلانية والحيادية في المعاملات بين الناس، والاستشهادات القرآنية والنبوية، في هذا المضمار، أكثر من أن يسعها هذا البحث.

وقد يكون من الضروري أن نؤكد أن التطابق، أو على الأقل عدم التعارض، بين المجتمع المدني بمفاهيمه والإسلام بمبادئه ليس من قبيل الدفاع عن الإسلام، أو من قبيل الاستعلاء على – أو الاستغناء عن – الغرب صاحب الفكرة الأولى، أو محاولة للتوفيق بين متعارضين لا يجتمعان، ولكن لدحض من يعتقدون خطأ أن هناك تعارضاً بين المجتمع المدني – وبالتالي التربية المدنية – والدين أو التدين، فقد أثبتنا في الفصل الثاني أن المجتمع المدني لم ينشأ كما يعتقد البعض في مقابل المجتمع الديني، كما أن المجتمع المدني باعتماده للتعددية والانفتاح لا يكون ضد الدين، فالدين من ناحية لا يحبذ الانغلاق والتحجر، والتعددية من ناحية أخرى لا تعني طمس الخصوصيات، وكذلك الانفتاح لا يعني الطفو الحر والتحرر من الثوابت الدينية والثقافية والاجتماعية، وكما أن المجتمع المدني لا يتعارض مع الدين أو التدين، فإن التربية المدنية ليست ضد الدين أو التدين بل تستمد من الدين القيم والمبادئ التي

تدعم المشاركة والمسئولية والأخلاق ومراعاة الآخرين والخير الإنساني، إلخ.

إن النقابات والعمل النقابي من دروع التربية المدنية فالنقابات، بما تقوم به من الدفاع عن حقوق وحريات أعضائها، وتوعيتهم بحقوقهم ومسئولياتهم، واتخاذها للديمقراطية وسيلة لتداول القيادة وصنع القرار تدعم المجتمع المدني والمشاركة السياسية والاجتماعية للمواطنين. وقد كانت النقابات – مثلها مثل الأحزاب – من أقدم وسائط التربية السياسية، وإن تراجع دورهما مؤخراً نتيجة لانحسار السياسة الحزبية والنقابية، وبخاصة بعد هزيمة الشيوعية وتقهقر الاشتراكية.

وإذا ما وضعنا في الاعتبار اتساع عضوية النقابات المهنية في مصر، والتي تبلغ أربعة ملايين عضو، والنقابات العمالية التي تضم حوالي ثلاثة ملايين ونصف مليون عضو، من أصل ١٣ مليون عامل وفقاً لإحصاء ١٩٩٧[١٢٥] لأدركنا ما يمكن أن تقوم به النقابات من دعم للثقافة المدنية لهذا العدد الكبير من المواطنين من الكبار الذين لا تطالهم التربية المدنية المدرسية. ولكي تقوم بهذا الدور التربوي يلزم هذه النقابات الاستقلالية الحقيقية عن الدولة والممارسة السليمة للعملية الديمقراطية حتى تستطيع أن تقوم بدورها في حماية والدفاع عن حقوق أعضائها وتأصيل الروح الديمقراطية في نفوسهم والعمل ليس فقط باعتبارها شكلاً من أشكال الضمان الاجتماعي بل وقبل ذلك باعتبارها إحدى منظمات المجتمع المدني المسئولة عن دعم وتفعيل الثقافة المدنية السليمة، وحث مشاركة المواطنين في كل أوجه الحياة وعلى جميع المؤسسات.

كذلك تمثل الجمعيات الأهلية أحد وسائط التربية المدنية للمواطنين، فهذه الجمعيات من خلال محاولاتها جذب أعضاء ومتطوعين جدد للمشاركة في الصالح العام والخير المشترك للمجتمع وتقديم خدمة المجتمع تدعم المبادرة الفردية والجماعية والمشاركة السياسية والاجتماعية، وتبني فكرة الصالح العام وخدمة المجتمع. إن مشروعات وأعمال الجمعيات الأهلية تقدم للمواطنين صغاراً وكباراً دروساً عملية في المشاركة وخدمة المجتمع، فالمواطن عندما يشاهد جماعة بيئية تمارس نظافة وتجميل الحي، تتولد لديه الرغبة في النظافة والتجميل والاشتراك في مثل هذه الجماعات ويكتسب سلوكيات متحضرة، صحيح أن عدد هذه الجمعيات في مصر مازال متواضعاً – ١٤ألف جمعية وفقاً لإحصاء ١٩٩٧[١٢٦] – إلا أن هذه الجمعيات يمكن أن تلعب دوراً كبيراً في التربية المدنية وذلك إذا ما تعاملت في الوقت نفسه مع الجانب المعرفي المفاهيمي لتدمج تعليم الخدمة إلى جانب الخدمة ذاتها، فمثلاً الجماعات البيئية

يمكـن أن تقدم محـاضرات ومطبوعـات عن أهمية حمـاية البيئة الطبيعية والإنســانية، والجمـاعـات التي تعمل في مجـال المساعدات الاجتمـاعية يمكن أن تقوم بحملات توعية عن الفقر وأسبابه وطرق معالجته، والجمعيات التي تعمل في مجـال السياسة يمكن أن توعي أعضـاءهـا سيـاسيـاً، ومـا إلى ذلك، وقد سبق وأشرنـا إلى دور تعليم الخدمة وخدمة المجتمع في هذه النـاحية.

إلى جانب ما سبق يمكن لمنظمات حقوق الإنســان أن تلعب دوراً في دعم المجتمع المـدني وثقافتـه، فهـذه المنظمات يمكن أن توفـر إطاراً من الحمـايـة يمكن للمواطنين في ظله أن ينشـطوا ويعملوا ويتدخلوا من أجل الصــالح العــام، إلى جانب مـا يمكن أن تقوم به هذه المنظمات من ممارسات تهدف إلى توعية المواطنين بحقوق ومسئوليات المواطنة وحقوق الإنسان بوجه عام. إن مفهوم المواطنة، كما اتضح حتى الآن، يتخذ مـن الحقوق والمسـئوليات إطـاراً لعمل ومشـاركة المواطنين، وبذلك تكـون منظمات حقوق الإنســان بدفاعها عن حقوق المواطنين وحمايتها لحرياتهم ومقاومتها للقمع والاضـطهاد وتجـاوزات السـلطة تدعـم المواطنــة الحقوقيــة وتدعم في الوقت نفســه مسـئوليات المواطنة، وإلى جانب هذه الأســاليب غير المباشـرة تقوم منظمات حقوق الإنســان بـالتوعيــة المباشرة في مجـال حقوق الإنســان من خلال الأنشـطة والندوات والمؤتمرات والكتيبات ...إلخ(١٢٧).

ثالثاً: المدرسة ومتطلبات التربية المدنية

علـى الرغم من تعدد مؤسســات ووســائط التربية المدنية، على نحـو مـا بينـا، يظل للمدرســة مسـئولية خاصــة ومهمــة عـن إعـداد مواطنين واعـين وأكفاء ومسـئولين وفعّالين، حيث يمكن للمدارس أن تتعامل مع الصغار كموارد مدنية أو أصول مجتمعية محـاولة الاسـتفادة من الاهتمـام الطبيعي لديهم بـالحياة السيـاسـية والمدنية، وهو مـا يستوجب أن تولي المدارس اهتمـامـاً دائمـاً ومنتظمـاً بـالتربية المدنية بداية من رياض الأطفــال وانتهاء بـالتعليم قبل الجامعي بكل أنواعــه، ويجب ألا نتغافل عن حقيقة أن المدرســة هي المؤسســة الرسـمية الأولي التي درجت المجتمعات على توظيفها في بث وترويج فلسـفتها بمـا تتضـمنه من قيم واتجـاهـات وسلوكيات ورؤى للعالم والمجتمع والإنسان.

إن أهميــة المؤسســة التعليمية في التنشـئة السياسـية تعـود إلي أنها تمثل الخبرة الأولي للطفـل خــارج الأسرة، إذ تلعب المدرســة دورا أســاسـيا في التربيــة المدنية من عـدة جوانب، فهـي تتولي غرس القيـم والاتجـاهـات السيـاسـيـة والمعــارف والمهارات

المدنية بصور مقصودة وليست تلقائية كما هو الحال في الأسرة والمجتمع. فما يميز دور المدرسة ويلقي عليها أهمية خاصة في التربية المدنية هو أنها تمارس تربية يفترض أنها مقصودة ومخطط لها، فالمناهج والكتب الدراسية، والأنشطة المختلفة التي ينخرط فيها الطلاب، وكذلك شكل العلاقات داخل المدرسة يفترض، على الأقل، أنها مصممة من أجل تحقيق أهداف معينة، وهذه الخاصية للمدرسة تعطيها أهمية كبيرة وتجعلنا نعوّل عليها كثيراً في إصلاح ما تفسده وسائط التربية المدنية الأخرى. وإذا كان حال مؤسسات التربية المدنية غير المدرسية مثل المجتمع والأسرة ووسائل الإعلام ومنظمات المجتمع المدني على نحو ما أسلفنا من التقصير وإحداث التأثير العكسي، في بعض الأحيان، فإن المدرسة يتعاظم دورها في تغيير هذا الواقع، ولكن ذلك يدعو للتساؤل عما إذا كانت التربية عبر المؤسسة التعليمية أداة لتغيير المجتمع أم مجرد صورة له تعكس ما يسوده من قيم واتجاهات وما يجرى فيه من ممارسات وما يعتمل فيه من روح وثقافة، فتعمل دون وعي أو اختيار على تكريس الأوضاع القائمة.

إن دور التربية من خلال المؤسسة التعليمية في إحداث التغيير المطلوب في المجتمع يتوقف على الغاية من هذه المؤسسة، أو ما يعوّله عليها النظام السياسي من أهداف، وما يعلقه عليها من آمال فالمدرسة يمكن أن تكون صانعة للتغيير والحراك الاجتماعي وتطوير المجتمع، كما يرى البعض، ويمكن في مقابل ذلك أن تكون مجرد وسيلة لإضفاء الشرعية على النظام الاجتماعي والسياسي؛ بما يشمله من أشكال الظلم وعدم المساواة، وما يتخلله من قيم وعلاقات ومناخ(١٢٨) ومعنى ذلك أن المدرسة يمكن أن تكون أداة لصنع التغيير أو تكريس الجمود والتحجر والتخلف.

وفكرة أن المدارس يقع على عاتقها رسالة مدنية مميزة تم إدراكها والتعامل معها منذ الأيام الأولى للجمهورية الأمريكية، حيث كان المؤسسون الأوائل، من أمثال جيفرسون وماديسون وآدمز، يرون ضرورة استثمار نظام التعليم العام في الإعداد للمواطنة الديمقراطية والمشاركة السياسية والاجتماعية، وفي ذلك يرى جيفرسون أنه على الرغم من أن الناس يولدون أحراراً، إلا أنهم يجب أن يتعلموا الحرية ويكتسبوا المسئولية فهي أمور لا تتأتى لأحد بالمصادفة، ومن هنا كان دفاعه عن إنشاء التعليم العام وجعله متاحاً للجميع، ومن ذلك أيضاً تأكيد توكفيل على حاجة الديمقراطيات إلى التلمذة على الحرية Apprenticeship of liberty؛ ذلك لأن كل جيل يعتبر، في رأيه، بمثابة شعب جديد يجب أن يكتسب المعرفة ويتعلم المهارات وينمي ميول

وسمات الشخصية العامة والخاصة التي تدعم الديمقراطية والمشاركة، فهذه الميول ، والتي يسميها "عادات القلب" Habits of the heart، يجب تعهدها ورعايتها عن طريق الكلمة والدراسة وقوة المثال، إذ أن الديمقراطية "ليست آلة تسير من تلقاء ذاتها"[١٢٩].

إن المدارس هي ورش صياغة المواطنة وحجر الزاوية للديمقراطية، ومنها تبدأ رحلة الناشئ إلى الهوية الثقافية الوطنية والمدنية المشتركة، ومع الخصخصة أصبحت المدارس هي المؤسسات العامة الوحيدة الباقية ، وهي بذلك تحمل مسئولية أكثر بكثير من التعليم المدرسي التقليدي، ويرى باربر Barber أن الرسالة المدنية للمدارس تعني، من بين أشياء أخرى، أن "المدارس عامة public ليس فقط لأنها تخدم الجمهور أو الشعب، بل أيضاً لأنها تنشئهم كشعب أو كجمهور"[١٣٠].

وانطلاقاً من هذا الفهم يدافع سودر Soder عن افتراضات ثلاثة تتعلق بدور المؤسسة التعليمية في الإعداد للمواطنة هي أولاً: أننا لا نولد مزودين بمعرفة عملية بحقوقنا والتزاماتنا كمواطنين في مجتمع ديمقراطي، فتلك أدوار يجب تعلمها إذا كان لأي شعب أن يحكم نفسه بشكل ينم عن الحكم، وثانياً: أن المكان الذي يتم فيه تعلم هذه الأمور هو المدرسة، وثالثاً: أنه في هذه الحالة يتحتم علينا أن نحدد ما يجب أن يعرفه المعلمون وما يجب أن تقوم به المدرسة من أجل إعداد الطلاب للمواطنة في مجتمع ديمقراطي[١٣١]، ويرى جياماتي Giamaty أن الهدف الأساسي للتعليم قبل الجامعي هو تنمية المواطنة وتكوين افتراضات مشتركة حول الحقوق والمسئوليات، وقد جاء من بين أهداف المدارس الاثني عشر التي حددها جودلاد Goodlad المواطنة والاستقلالية والعلاقات الشخصية[١٣٢]، وفي هذا الاتجاه نفسه يضع سيزر Sizer الوظيفة المدنية للمدارس في كل مقدمة الوظائف الأخرى، بما في ذلك الوظيفة الاقتصادية، المتمثلة في الإعداد لسوق العمل والتنافسية في الاقتصاد العالمي[١٣٣].

لذلك كانت التربية من أجل المواطنة من الأهداف الأساسية للتعليم المدرسي (التمدرس) schooling؛ ومن ذلك أيضاً أن كان أحد أهداف حركة المدرسة المشتركة Common school movement في منتصف القرن الثامن عشر تزويد الصغار من خلفيات متباينة بقيم مدنية أساسية مشتركة، بما يدعم الاستقرار السياسي والاجتماعي، ومع تحول القرن العشرين عمل تدفق المهاجرين على الشواطئ الأمريكية على تجدد الاهتمام بالتربية المدنية، وليس ذلك فحسب بل ظلت الرسالة المدنية للمدارس حاضرة منذ نشأة التعليم العام وبخاصة في الولايات المتحدة، ففي

عـام ١٩١٦ أوصـت لجنة الدراسـات الاجتماعيـة، وهي لجنة فرعية مـن لجنة إعادة تنظيم المدارس بـأن يكون تعليم المواطنة هو الهدف الأساسـي للدارسات الاجتماعية، وهـو نفس ما خرجت به لجنـة المجلس القومي للدراسـات الاجتماعيـة NCSS عام ١٩٩٤ عن الهدف الأساسي للدراسات الاجتماعية[١٣٤].

ولذلك أكدت المجموعة الاستشـارية للتربيـة من أجل المواطنة وتعليم الديمقراطية في المدارس – تقرير كريك – على ضرورة أن تضطلع المدارس بدورها في التربية المدنيـة، وجـاء من بـين توصـياتها، أن التربية مـن أجل المواطنـة في المدارس على درجـة كبيرة مـن الأهمية، بل وتمثـل شرطاً للإصـلاح الدسـتوري، إذا كان من بنود الإصـلاح خلق مجتمع أكثر مشاركة وفعّالية ومسـئولية، وأن المبادرات المحلية غير المنسـقة لا تكفـي لتقديم هـذه التربية ولذلـك فلابد من تحديد دور المدرسـة فيها في إطار المنهج القومي، وذلك لضـمان إحداث الأثر المطلوب، فالتدخل الحكومي من أجل المواطنة النشـطة والفعّالة يتم على أفضـل نحو من خلال المدارس التي يمكن التحكم من مدخلاتها وبالتالي مخرجاتها[١٣٥].

وقـد خرجـت مارجريت سـتتيمان برانسـون Branson من دراسـتها المسـحيـة (١٩٩٨)[١٣٦] بعدد من التوصيات تتعلق جميعها بدعم دور المدرسة في التربية المدنية منها: ضرورة الاهتمام الدائم والمنتظم بـالتربية المدنية في التعليم قبل الجامعي بدءًا من رياض الأطفال وحتى التعليم الثانوي، وأكدت هذه الدراسـة كذلك أنه على الرغم مـن أن مواد مثل التاريخ والاقتصـاد والأدب لهـا دور في دعم فهم الطلاب للحكومة والسياسـة والحيـاة المدنية، فإنها لا يمكن بحال من الأحـوال أن تحل محل الاهتمام الدائم والمنتظم بـالتربية المدنية، ولذلك يجب أن تكون التربية المدنية اهتماماً رئيسياً للتعليـم قبـل الجـامعي مـن بدايته لنهايته سـواء كمواد منفصـلة أو كجزء من مناهج أخـرى، وأكـدت أيضـاً أن المدارس يجب أن تقوم بفحص شـامل للمنهج غير الشـكلي informal curriculum المتمثـل فـى حكـم الطـلاب لمجتمع المدرسـة والعلاقات داخلـه، وأن يعكـس ذلـك المجتمـع الديمقراطي والعلاقـات والقيم المدنيـة المطلوبة، وضرورة دمج مشـاركة الطلاب في حكم المدرسـة والتنظيمات والأنشـطة المدرسـية وخدمه المجتمع في منهج التربية المدنية، وضرورة أن تضـع التربية المدنية الطلاب في احتكاك مباشر مع الحكومة بكل مستوياتها وكل قطاعات المجتمع المدني، بمعنى أن يخـرج الطلاب إلي المجتمع للملاحظة والمقابلة والإسـهام بوقتهم وجهودهم في خدمة الصـالح العام، وضرورة إعداد المعلمين وتدريبهم لهذه التربية علي اعتبار أن

المعلـم هو صـلب هـذه التربية ليس فقط بما يقدمه مـن مفاهيم ومعارف، بل أيضـاً من خلال ما يظهره من سـلوكيات وعـادات وما يبديه من قيم وميول واتجاهات وما يقيمه من علاقات.

توظيف التربية المدنية في المنهج

إن إهمال التربية المدنية ينشأ جزئياً من افتراض أن التنمية السياسية والاجتماعية للأفراد تتحقق في كل لحظة وفي كل مجال من مجالات الحياة مما لا يستوجب تخصيص جـزء من العملية التعليمية لها، وقد ينشـأ هذا الإهمـال في الغالب كما أكدنا من قبل، عـن افتراض أن المعرفة والمهارات التـي يحتاج إليها المواطنون تظهر كنتاج ثانوي لدراسـة مـواد أخرى أو كمخرج لعمليـة التمدرس ذاتها، ولكننـا لا يمكن أن نقبل بهذا الافتراض، فكل المربين يعرفون، كما تثبت التقييمات الدولية، أن الطلاب يميلون إلى تعلم ما درسوه ولا يتعلمون ما لم يدرسوه، ولذلك فإذا لم تتح للطلاب الفرص الكافية لدراسة التربية المدنية في سنوات التعليم المختلفة، فإن إمكانية دعم المواطنة الفعّالة والمسئولة، وإمكانية اختزال الاغتراب السائد في الحياة العامة لن تتحقق(١٣٧).

يجب أن يكون من الواضح أننا هنا لا نقدم مقرراً دراسياً أو منهجاً نطالب بإدخاله ضـمن منهج المدرسـة، بل ننظر لرؤية وتوجه جديدين لأدوار ووظائف المدرسة، على أن ذلك لا يمنع من تخصـيص مقرر أو مجموعة مقررات لهذه التربية تضـم إلى قائمة المـواد الأساسية، فالجميع يعرفون بداية من الطلاب والمعلمين وصـانعي السياسـة وانتهاء بالرأي العام أن الشيء الذي يتم تدريسه وتقييمه وإعطاء درجات عليه يكون ذا قيمـة في نظر الطلاب والمعلمـين وأولياء الأمور والرأي العام، ومن ثم فإننا عندما ننادى بإفراد مقررات وامتحانات ودرجات للتربية المدنية، فإننا لا تعنينا المقررات والاختبـارات والدرجـات في ذاتها أو من أجل إرهاق الطلاب والإسـاءة لهم أو فحص المعلمـين أو إلقاء اللوم على المدارس، ولكن كأداة لتقييم مدى نجاح العمل، وإضـفاء الأهميـة علـى هـذا المجال الـذي يرتبط النجـاح فيه بصـيانة وتحسـين الديمقراطية الدسـتورية والارتقـاء بالمجتمـع المـدني، ولذلـك ليس لنـا أن نتقاعس عـن المطالبة بتخصـيص مواد أو مقررات منفصـلة، بدعوى أن هذه المواد أو المقررات ستنضـم إلى سابقاتها عديمة الجدوى مثل مادتي التربية الوطنية والقومية، وستلقى نفس المصير من الإهمال والتهميش.

وهناك عدد من أساسـيات السياسة التعليمية يجب وضعها في الاعتبار قبل الأخذ بصيغة التربية المدنية المدرسية(١٣٨) وهي:

- أن التربية المدنية يجب ألا تترك للمصادفة، بل يجب أن تكون هدفاً رئيسياً للتعليم وضرورياً لصالح وخير الديمقراطية الدستورية.

- أن التربية المدنية والحكومة إذا ما خصصت لها مقررات، فإنها ستكون ذات صلة بالمواد الأخرى مثل التاريخ والجغرافيا والأدب والاقتصاد والقراءة (تداخل العلوم).

- أن التربية المدنية يجب أن يتم تدريسها بشكل صريح ومنتظم بداية من رياض الأطفال وحتى نهاية التعليم قبل الجامعي (وحتى الجامعي) سواء كوحدات أو مقررات منفصلة أو كجزء من مقررات أو مواد مناهج أخرى.

- إن التدريس الفعّال للتربية المدنية يستلزم الاهتمام بالمحتوى وكذلك المهارات والقيم والمبادئ الأساسية الضرورية للمشاركة الكاملة في النظام الديمقراطي والالتزام العقلاني نحو هذا المجتمع.

وهناك اتجاهان في توظيف التربية المدنية في المناهج، الأول: يقوم على تخصيص مناهج ومقررات منفصلة للتربية المدنية والحكومة، وهذا الاتجاه معمول به في الولايات المتحدة وإنجلترا وجمهورية التشيك والبوسنة والهرسك وبعض الدول الأخرى، والاتجاه الثاني، وهو مدخل الدمج والتكامل، يعتبر التربية المدنية جزءًا أساسياً من منهج الدراسات الاجتماعية، حيث يرى أنصار هذا الاتجاه أن المحتوى المرتبط بالحكومة والقانون والمواطنة والمسئولية الاجتماعية يكون على نحو أفضل جزء من نسيج وبناء برنامج الدراسات الاجتماعية في التعليم قبل الجامعي، وهذا الاتجاه معمول به في دول مثل الولايات المتحدة إلى جانب الاتجاه الأول، وأياً كان الاتجاه المعمول به، فإن التربية المدنية تتم بداية من سنوات التعليم المبكرة على ثلاثة محاور: التعليم الشكلي والمنهج غير الشكلي، وثقافة أو روح المدرسة.

وفيما يتعلق بالتدريس الشكلي في التربية المدنية نجد أنه يقدم فهماً أساسياً وواقعياً للحياة المدنية والسياسية والحكومة، ويجعل الطلاب على ألفة ومعرفة بدستور الدولة التي يعيشون فيها وغيره من الوثائق المهمة التي تمثل معياراً وإطاراً للعلاقة بين المواطن والدولة، وأدوار كلا الطرفين، وطريقة تدخل المواطن في صنع السياسة العامة، وتمثل كذلك معايير يمكن استخدامها للحكم على وسائل وغايات الحكومة، إن التدريس الشكلي أو المحتوى يجب أن يمكن المواطنين من فهم أعمال نظامهم السياسي والنظم السياسية الأخرى، وكذلك علاقة سياسة دولتهم بالشئون الدولية والدول الأخرى، فالتربية المدنية الجادة ترفع من فهم كيف ولماذا يرتبط

أمـن الفرد ونوعية حياته ومكانته الاقتصـادية بـالدول الأخرى والمنظمات الإقليمية والدوليـة. بـاختصـار يقوم التعليم الشـكلي علـى تدريس الجوانب المعرفيـة والقيمية والعملية للتربية المدنية، ويمكن في ذلك الاستفادة من مكونات التربية المدنية.

وإذا كان جـون ديـوي يصر على أن التربية هي الحياة وليس مجرد إعداد لها، فإن ذلـك ينطبق في أوضـح صـوره على التربية المدنيـة، فهذه التربية بتضـمنها التربية الشخصـية والتربيـة الأخلاقيـة والقيمية والتنشئة الاجتماعية، ودمجهـا للمكونات المعرفيـة والوجدانيـة والسـلوكية، واسـتهدافها دعـم المواطنـة الفعّالة والمشـاركة السياسـية والانخراط المجتمعـي والنزوع الطوعي، لا يمكن اعتبارهـا مجرد اسـتعداد أكاديمي للحياة انتظاراً للممارسـة فيما بعد، أو أنها تعني فحسـب بإكسـاب الطلاب المفاهيـم والمبـادئ والقيم الأساسـية للمواطنـة الديمقراطية الفعّالـة وتترك الجانب السـلوكي المهـاري لمـا بعـد المدرسـة، وإنمـا هي تربيـة تعنـي بـالتنميـة المتكاملة المتوازنة للشخصـية، تربية تقوم على غرس النشء في حياة مجتمعه وليس وضـعهم في أبراج عاجية تعزلهم عن المجتمع ومشاكله وهمومه، وتربية تقدم الفرص لاختبار المفاهيم والمبادئ الأكاديمية على أرض الواقع، تربية تعني بـالممارسة قدر عنايتها بـالجوانـب المعرفيـة والتحصـيلية. لكل هـذا يؤكد باربـر أن التربية المدنيـة يجب أن تكون خبراتية Experiential إلى جانب كونها مفاهيمية، حيث إن المواطنة الفعّالة والمسـئولية الاجتماعية تتطلب المشاركة والعمل وخدمة المجتمع، جنباً إلى جنب مع المعرفة(١٣٩).

ولذلـك فـإن التربية المدنية، إضـافة إلى اهتمامهـا بـالمنهج الشـكلي، تهتم كذلك بـالمنهـج غـير الشـكلي Informal curriculum الـذي يعني حكـم الطلاب لمجتمع المدرسـة والعلاقات داخله والأنشـطة المصـاحبة للمنهج cocurriular activates، ومـن النـوع الأول نجد تنظيمات مثل: حكومة الطـلاب، واتحادات الطلاب، وجماعات النشـاط، ومن النوع الثاني أنشـطة مثل: الانتخابات الطلابية، المحاكمات الصـورية، وجلسات الاستماع البرلمانية legislative hearings، واللقاءات مع مسئولي الحكومة والمجتمع المدني والمحلي، وأنشطة خدمة المجتمع. وتؤكد الدراسات أن المدارس التي تعطـي للطـلاب مهام من المسـئولية والمشـاركة داخل وخارج المدرسـة كانت تحقق سلوكاً أفضل ومواطنة أفضل وإنجازاً أعلى وجنوحاً أقل من جانب الطلاب، كما أنه من خلال هذه الأنشـطة يلتقي الطلاب والمعلمون والآباء وأفراد المجتمع المحلي والمدني، ومن خلالها أيضـاً يتعلم الطلاب المسـئولية ويمارسـون القيـادة ويتعلمون مهارات

المشــاركة ويتوحدون مــع نمــاذج أدوار البــالغين، وعلاوة علــى ذلك كله يتوحدون مع الأهداف التعليمية(١٤٠).

وإذا كان للمدارس أن تقـدم تربيــة مدنية حقيقية، فلابد أن تكـون ثقافة أو مناخ المدرســة على نفس مسـتوى المنهج الشـكلي وغير الشـكلي، وتؤكد الدراسات على أن ثقافة culture أو روح Ethos أو مناخ Climate المدرسة – باعتبارها نوع الحياة المدرسـية السائدة، بما يشيع فيها من قيم واتجاهات وممارسات وعلاقات – تمارس تأثيراً قوياً على ما يتعلمه الصـغار عن السلطة والمسئولية والعدل والقيم المدنية، حيث يتشبع الأطفال بهذه الثقافة، ويتمثلون هذه الروح من خلال ميكانيزمات التقليد والمحاكاة والانتشار. ويعرف تاجورى وليتوين مناخ المدرسة بأنه "النوعية الثابتة نسبياً للبيئة الداخلية للمدرسة التي يعايشها الأعضاء من معلمين وطلاب.. الخ، وتؤثر على سلوكهم، ويمكن وصفها في صورة قيم ومعتقدات وسلوكيات معينة"(١٤١).

ولابـد مـن التمييز بين ثقافة المدرسـة وثقافة التعليم–التعلم. إن ثقافة المدرسـة وفقاً للتعريف الســابق تعني كل ما يسود المدرسة من قيم ومبادئ وميول واتجاهات وما يجري فيها من أنشـطة وممارســات وسـلوكيات وما يعتمل فيها من روح ومناخ وما يهيمن عليها من علاقات بين أعضــائها، وهذه الثقافة تؤثر إلى أقصــى حد على التربية المدنية التي ليست في الأساس سوى تربية للشخصية وتربية قيمية وأخلاقية، إذ تحـدث هـذه التربيـة من خـلال العلاقـات الاجتماعيـة والارتباطـات الاجتماعية والتفاعلات الإنسانية.

وثقافة المدرسة لا تنفصل عن ثقافة التعليم–التعلم، التي نعنى بها طرق التدريس والتعلم المسـتخدمة وشـكل العلاقة بـين المعلمين والطلاب، فهـذه الأخيرة في أهمية الأولى نفســها بـالنسـبة للتربيـة المدنيـة والتربيــة مــن أجـل المواطنــة الديمقراطية وتلازمها أينما وجدت، بمعنى أنه حينما تسود ثقافة المدرسة التي تقوم على الهيمنة والإخضاع وعدم الاعتراف، تكون ثقافة التعليم–التعلم تئن تحت وطأة طرق التدريس والتعلـم التقليدية المتمركزة حول المعلم والمحتوى والانضـباط والامتحان، حيث إن هذه الطرق تعكس ما يحدث خارج الفصـل، وعلى العكس من ذلك فحين تسـود ثقافة المدرســة الروح الديمقراطية تظهـر طرق التدريس والتعلم التعاونيــة والتفاعلية التي تتمركز حول المتعلم وتعهد إليه بالنصـيب الأكبر في عملية التعلم وتحمله المسـئولية وتربي فيه الاسـتقلالية والإحساس بالكمال بدون الحاجة إلى السيطرة على الآخرين. وإلى جانب ذلك فإن هذين الشـكلين من الثقافة يرتبطان بتنظيم وإدارة المدرســة، إذ

أن الإدارة البيروقراطية التسلطية تؤدي إلى شيوع ثقافة الهيمنة والخضوع وتغلب أشكال التدريس والتعليم التلقينية والشكلية وما يصاحبها من نفور واسترخاء المعلمين وانزواء واستسلام الطلاب. أما المدرسة التي تتبنى الإدارة الديمقراطية فتكون ثقافتها ديمقراطية تشجع التدريس والتعلم التفاعلي والتعاوني وتقدم فرصاً أكبر للمعلمين والطلاب في صنع القرار.

ومن الضروري أدراك أن نمو وازدهار الذات والروح والشخصية، وهي من خصائص الحياة الأخلاقية بما فيها العلاقات الديمقراطية، يعتمد على معايشة الفرد لعلاقات ذات طابع ديمقراطي تبادلي، وهو ما يسميه البعض السماحة والثقة والاحترام ويسميه البعض الآخر الحب الخالي من الهيمنة والذي بدونه يفشل مشروع الديمقراطية، وفى هذا الخط الفكري عينه يؤكد بوبر أن العلاقات الكاملة والعظيمة –وليس تلك القائمة على الهيمنة والإخضاع – توجد فقط بين الأشخاص الكاملين والمسئولين؛ ولذلك يرى بوبر أن التربية الحقة للشخصية هي التربية من أجل مجتمع الأشخاص الذين لا يشعرون بالحاجة إلى السيطرة على الآخرين، ولا يحتاجون لتوجيه الآخرين حتى يشعرون بالكمال، إنها تربية لمجتمع يتألف من علاقات ديمقراطية، وكذلك ترى جيسكا بنيامين Benjamin أن الديمقراطية لا تتحقق إلا من خلال الاعتراف والاستقلالية(١٤٢).

من ذلك نجد أن الديمقراطية من الناحية القيمية الأخلاقية تقوم على الاعتراف المتبادل والسماحة والثقة والمسئولية وترفض الخضوع والتنازل عن المسئولية، وهذه هي الثقافة التي يجب أن تسود المدرسة التي تدعي التصدي للمواطنة الديمقراطية. فالاعتراف المتبادل بدون هيمنة يجب أن يتحقق في علاقات المعلمين والطلاب، ولابد من قيام الطلاب بمسئولياتهم، ولابد من الاحترام المتبادل بين جميع أطراف العملية التعليمية. ولابد أن ندرك أن الهيمنة والإخضاع والقهر تسير في حلقات من أعلى إلى أسفل حتى تنتهي عند الطلاب الذين لا يجدون متنفساً لإحباطاتهم تلك وما يمارس عليهم من قهر إلا في شكل سلوكيات تخريبية وعدوانية ضد المجتمع وأحياناً ضد الذات.

وعودة إلى دور المدرسة في إحداث التغيير نؤكد أننا إذا كنا نقول بريادة المدرسة في عملية التغيير وقيادة التربية للتقدم، فلابد من أن تكون ثقافة المدرسة، على الأقل في حالتنا العربية، مغايرة لثقافة المجتمع المتردية، التي سبق وألمحنا لها، فتشدد على القيم الليبرالية من تسامح وعقلانية واستقلالية وحيادية وقبول للآخر

والاختلاف والاعتراف المتبادل ورفض الهيمنة وتحمل المسئولية والنزوع الطوعي.. الخ. وعلى أهمية مناخ المدرسة إلي هذا الحد إلا انه من الممكن تغييره، وأن ذلك يعتمد على مدركات المشاركين في بيئة المدرسة، وأن المعلمين والمديرين هم الأساس في تشكيل وتغيير مناخ المدرسة[١٤٣].

متطلبات التربية المدنية المدرسية

إن التربية المدنية الفعّالة تستلزم أرضية صلبة من معرفة وفهم الأسس الفلسفية والتاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية للديمقراطية الدستورية، ومن أجل رعاية الشخصية المدنية الجيدة لابد للتربية المدنية أيضاً من أن تقدم للطلاب الفرص لتطبيق ما يتعلمونه، وتنمية المهارات الضرورية للمواطنة المسئولة والفعّالة، وكذلك إذا كان لهذه التربية أن تدعم المشاركة السياسية والاجتماعية فعليها أن تتعهد الميول والقيم والاتجاهات الداعمة لمشاركة الأفراد[١٤٤].

وقد يكون من المفيد أكثر أن نعرض لمكونات وعناصر التربية المدنية من خلال الدراسات السابقة التي حددت ما يجب أن تتضمنه أو تحدثه برامج التربية المدنية، سواء من خلال المسوح واستطلاعات الرأي أو باستخدام أسلوب دلفي أو غيرها من الأساليب، ومن هذه الدراسات دراسة كريستوفر أندرسون Anderson وآخرين[١٤٥] عن منظورات تعليم المواطنة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، التي قامت بمسح عينة محلية وقومية من معلمي الدراسات الاجتماعية للوقوف على تصوراتهم حول ما يجب أن تتركز حوله برامج التربية من أجل المواطنة، وخرجت بوجود ثلاثة منظورات لدي معلمي العينة المحلية والقومية، يمكن إيجازها على النحو التالي:

التعددية الثقافية cultural pluralism: يرى المعلمون أن تعليم المواطنة يجب أن يعرض الطلاب لأيديولوجيات متنوعة، وأن يعلمهم احترام كل الجماعات العرقية والثقافية القومية والعالمية، ويشجع التسامح والانفتاح العقلي وفهم الثقافات والقضايا الخلافية، وألا يقتصر على تشريح الحكومة، وأن يستخدم أساليب تدريس جديدة تناسب هذه الأغراض.

طاعة القانون legalism: يجب على تعليم المواطنة أن يدرس الحقوق الفردية والمدنية والسياسية ويشدد على طاعة القانون وتنمية فهم دور دولته (الولايات المتحدة) في النظام العالمي، وإلى جانب تعليم التفكير الناقد بحيث يمكن للطلاب الشك في القوانين ومناقشتها وليس مجرد الطاعة العمياء لها.

المجتمعاتية communitarianism: يجب على تعليم المواطنة أن يشجع

الاهتمام بالمجتمع والانخراط المجتمعي والتفكير في الصالح الاجتماعي وتنمية الشعور بالخير المشترك والصالح العام والمواطنة والولاء والواجب المدني.

وقد حدد مشروع Civitas الذي أجراه مركز التربية المدنية[١٤٦] مكونات وعناصر التربية على أنها تتألف من ثلاثة مكونات أساسية: الفضائل المدنية، والمشاركة المدنية، والمعرفة والمهارات المدنية، وتشتمل الفضائل المدنية على قيم الخير المشترك، الحقوق الفردية، والعدالة والمساواة، والتنوع، والحقيقة والوطنية، في حين تتضمن المشاركة المدنية فرص المشاركة والعمل المدني والاجتماعي والسياسي الممكنة لكل أعضاء المجتمع بعيداً عن مسئوليات المواطنة التقليدية المحصورة في التصويت، وتضم المعرفة والمهارات المدنية معارف مثل: طبيعة السياسة والحكومة، ومؤسسات الحكومة الرسمية وغير الرسمية، ودور المواطن في الديمقراطية الدستورية، وحقوق ومسئوليات المواطنة الديمقراطية.

ومن الدراسات ذات الطبيعة الدولية دراسة مركز التربية المدنية[١٤٧]، وهي عبارة عن مشروع دولي لتحديد مكونات التربية المدنية، تم نشر المسودة الأولى عام ١٩٩٦، وبناءً على تعليقات أساتذة ومستشارين ومربين من كل أنحاء العالم بدأت مراجعة هذه المسودة في خريف ١٩٩٧، ونشرت المسودة الثانية في شتاء ١٩٩٨ وجاءت مكونات التربية المدنية وفقاً للمسودة الأولى (مخطط الأجزاء الخمسة) : العالم أي السياسة العابرة للقومية لحقوق الإنسان والمجتمع المفتوح والنظام السياسي، والشعب باعتباره أساس المجتمع السياسي والحكومة، والدولة أي تنظيم الحياة المدنية والسياسة والنظم السياسية، والحكومة أي المؤسسات الرسمية وعمليات الشئون العامة، ثم المواطن باعتباره الفاعل الرئيسي. في حين جاءت مكونات التربية وفقاً للمسودة الثانية (مخطط الأجزاء السبعة) فى شكل الأسئلة: ما الديمقراطية؟ ولماذا نختار الديمقراطية؟ وما الذي يجعل الديمقراطية تعمل؟ وكيف تعمل الديمقراطية؟ وما المواطنة في مجتمع ديمقراطي؟ وكيف تتحول المجتمعات إلى الديمقراطية وكيف تحافظ عليها؟ وما أدوار الديمقراطيات في الشئون الدولية؟

ومن الملاحظ على هذا الإطار أنه يبدأ بأصل وضرورة وجود الحكومة، ثم يعرض لمزايا وعيوب الديمقراطية، ثم مراحل التطور الديمقراطي، ثم ينتقل إلى نوع معين من الديمقراطية، وهو الديمقراطية الليبرالية، ويميز بينها وغيرها من الديمقراطيات غير الليبرالية illiberal، ثم يعرض لمكونات الديمقراطية الليبرالية: احترام وحماية الحريات الفردية، وسيادة القانون والمساواة أمام القانون، والحكومة الدستورية

المقيدة، واستقلالية المجتمع المدني، وإلى جانب الانتخابات الحرة النزيهة والاقتراع السري وحق البالغين في التصويت، والتي لا تعني سوى أبسط معاني الديمقراطية. ويهتم الإطار كذلك بالبنية التحتية للديمقراطية، أي شبكة العلاقات والثقة المدنية، وغيرها من الروابط الوجدانية مثل: الوطنية، والالتزام بالمبادئ الدستورية من جانب المسئولين والمواطنين. وبعد ذلك يقارن الإطار شكل المواطنة في النظم السياسية المختلفة، فيقارن بين مكانة المواطنين في النظم الديمقراطية ومكانة الرعية في النظم غير الديمقراطية. وبعد ذلك يعرض الإطار للميول المدنية وسمات الشخصية العامة والخاصة الضرورية للمواطنة الفعّالة. وفي النهاية يتناول الإطار دور الديمقراطيات في الشئون الدولية.

وفي نوفمبر ١٩٩٧ شكلت وزارة التربية والتعليم البريطانية لجنة باسم "المجموعة الاستشارية للتربية من أجل المواطنة وتعليم الديمقراطية في المدارس" برئاسة الأستاذ كريك، وكانت محصلة عمل هذه المجموعة تقريراً شهيراً يحمل اسم رئيسها "تقرير كريك" (Crick report (1998)[١٤٨] واستهل التقرير بأن المواطنة الفعّالة تتألف من جديلة من ثلاثة أفرع: المسئولية الاجتماعية والأخلاقية، والانخراط المجتمعي، والثقافة السياسية، ويتم تدريس هذه المكونات من خلال: المفاهيم، والقيم والميول، والمهارات والاستعدادات، وأشكال المعرفة والفهم، على النحو التالي:

(أ) المفاهيم والمبادئ وتتضمن:

- الديمقراطية والاوتوقراطية.
- الدستور وسيادة القانون.
- القانون وحقوق الإنسان.
- التعاون والصراع.
- العلاقة بين الفرد والمجتمع.
- المواطنة والمسئوليات المدنية.
- العلاقة بين الحقوق والمسئوليات.
- المساواة والتنوع.
- القوة والسلطة.
- الخير العام.

(ب) القيم والميول، وتتضمن:

- الإيمان بالكرامة الإنسانية.
- الاهتمام بالفرص المتساوية.
- الاهتمام بحقوق الإنسان.
- الاهتمام بحل الصراعات.
- الاهتمام بالخير المشترك.
- الاهتمام بالبيئة.

(جـ) المهارات والاستعدادات، وتشمل:

- التعبير الشفوي والكتابي عن الآراء الشخصية المتعلقة بقضية معينة.
- استخدام الخيال لتقدير وجهات نظر الآخرين والتعبير عن الآراء المتعارضة مع رأي الفرد ودراسة وتقييم هذه الآراء بشكل عقلاني.

- فهـم العالم كمجتمع عـالمي global يتضـمن قضـايا مشـتركة مثـل التنمية المسـتدانة والاعتماد الاقتصـادي المتبادل والدول المدينة والمنظمات الدولية، وفهم مصـطلحـات مثـل الاعتمـاد المتبادل وصـنـع السـلام والحفـاظ على السـلام والتفـاهم الدولي.

(د) أشكال المعرفة والفهم، وتتضمن:

- المعرفة الاجتماعية بما في ذلك المعرفة بالمجتمع وظروفه ومشكلاته.
- المعرفة الأخلاقية بما في ذلك معرفة ما هو أخلاقي.
- المعرفـة السياسـية بمـا في ذلـك القضـايا المرتبطـة بـالحكومـة والقانـون والدستور.
- المعرفـة الاقتصـادية بمـا في ذلـك القضـايا المرتبطـة بـالخدمـات العامـة والضرائب والإنفاق العام والتوظيف.
- المعرفة البيئية والتنمية المستدانة.

علـي أن أهم الدراسـات التي حددت مكونـات التربية المدنيـة أو بـالأحرى معايير لمحتـوي أو نتـائـج أو أهـداف التربيـة المدنيـة هي دراسـة المعايير القوميـة للتربية المدنيـة والحكومية National Standards for Civics and Government(١٤٩) التـي قام بها مركز التربية المدنية بكاليفورنيا، وشـارك فيهـا ٣٠٠ فرد في عمليتي الإعداد والمراجعة. وقد حددت مكونات التربية المدنية علي النحو التالي :

١- المعرفة المدنية

يتعلـق هـذا الجانب مـن جوانب التربيـة المدنية بـالمحتـوى أو ما يجـب أن يعرفه المواطنـون، وهـو ما يمكن أن نسـميه بـالموضـوع، وقد حـددت هذه الدراسـة المكون المعرفي في شكل خمسة أسئلة مهمة يجب أن تشغل كل مواطن مهتم وهـي:

-مـا الحياة المدنية وما السياسـة والحكومة؟ هذا السـؤال يسـاعد المواطنين علي صنع أحكام واعية حول طبيعة الحياة المدنية والسياسية والحكومة والمجتمع المدني، والتعـرف علـى ضرورة السياسـة والحكومة وأهـداف الحكومة وخصـائص الحكومة المقيـدة أو المحـدودة limited وغـير المحدودة، والطـرق البديلة لتنظيـم الحكومات الدستورية.

- ما أسس النظام السياسي (الأمريكي)؟ هذا السؤال يتطلب فهم الأسس التـاريخية والفلسـفية للنظام السياسـي (الأمريكي) والخصـائص المميزة للمجتمـع (الأمريكي) والقيم والمبادئ الأساسية للديمقراطية الدستورية (الأمريكية) مثل: حقوق ومسئوليات الأفـراد، والاهتمام بالصـالح العام، وسـيادة القانون، والعدل، والمسـاواة، والتنوع،

والحقيقة، والوطنية، والليبرالية، وانفصال السلطات.

– كيف تجسد الحكومة التي يؤسسها الدستور أهداف وقيم ومبادئ الديمقراطية؟ هذا السؤال يساعد المواطنين علي فهم وتقييم الحكومة المحدودة، والتوزيع والاشتراك المعقد في السلطات.

– ما علاقة دولته (الولايات المتحدة) بالدول الأخرى والشئون الدولية؟ هذا السؤال علي قدر كبير من الأهمية، حيث لا تعيش أية دولة بمعزل عن العالم بل جزء من عالم تزداد فيه الارتباطات البينية المتبادلة.

– ما أدوار المواطنين في الديمقراطية (الأمريكية)؟ لهذا السؤال أهمية خاصة حيث إن المواطنة في المجتمع الديمقراطي تعني أن يكون كل مواطن عضواً كاملاً ومساوياً في مجتمع يتمتع بالحكم الذاتي وحقوق أساسية وتوكل إليه مسئوليات معينة.

إن الإجابة عن السؤال الأول يمكن أن تؤدي إلى مزيد من الفهم لطبيعة وأهمية المجتمع المدني في تفعيل مشاركة المواطنين وتعليم الديمقراطية عن طريق العمل ومنع سوء استخدام السلطة أو تركيزها المفرط في جانب الحكومة، في حين أن الإجابة عن السؤال الثاني تدعم فهم القيم والمبادئ الأساسية التي تعبر عنها وثائق الأمة مثل الدستور والتي يمكن استخدامها كمعايير للحكم علي وسائل وغايات الحكومة وجماعات المجتمع المدني، أما السؤال الثالث فإن تأمله يمكن المواطنين من أن يفهموا تبرير نظام السلطة المقيدة والموزعة وتصميمه وأن يكونوا قادرين علي مساءلة الحكومة علي جميع المستويات والتأكد من صيانة الحقوق ومعرفة حدود سلطة الحكومة إلى جانب تنمية تقدير متعقل لمكانة القانون في النظام السياسي لدولتهم والفرص الفريدة للاختيار والمشاركة التي يتيحها هذا النظام لمواطنيه، أما التفكير في السؤال الرابع فيمكن أن يؤدى بالمواطنين إلى صنع أحكام عن دور دولتهم في العالم وعن المسار الذي يجب أن تتخذه السياسة الخارجية وفهم العناصر الرئيسية في العلاقات الدولية وكيف تؤثر الشئون الدولية علي حياتهم وأمن واستقرار ورفاهية مجتمعاتهم وتنمية فهم أفضل لأدوار المنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومية الدولية، أما السؤال الخامس فإن الإجابة عنه من شأنها أن تمكن المواطنين من فهم أنه من خلال اشتراكهم في الحياة السياسية والمجتمع المدني يمكنهم أن يساعدوا في تحسين نوعية الحياة في أحيائهم ومجتمعاتهم المحلية والوطنية وأنه إذا كان لهم أن يكون لهم صوت مسموع فعليهم أن يكونوا مشاركين نشطين في العملية السياسية، وأنه علي الرغم من أهمية الانتخابات والتصويت إلا أنه بعيداً عن الانتخابات

هناك فرص كثيرة للمشاركة متاحة لهم في مؤسسات المجتمع المدني، وأن يدركوا أن بلوغ الأهداف الفردية والعامة يسيران جنبا إلي جنب مع المشاركة في الحياة السياسية والمجتمع المدني، وأن احتمال تحقيق أهدافهم الشخصية لأنفسهم وأسرهم ولمجتمعاتهم وأمتهم يزداد إذا كانوا مواطنين فعّالين ومسئولين وواعين. ما أحوجنا في مصر والعالم العربي إلى أن تثار مثل هذه الأسئلة وإجاباتها على الألسنة وأن تشغل العقول.

٢- المهارات المدنية

إن المواطنين إذا كان لهم أن يمارسوا حقوقهم ويقوموا بمسئولياتهم كأعضاء بالغين في مجتمع يتمتع بالحكم الذاتي، فإنهم في هذه الحالة لا يحتاجون فقط إلي مجموعة من المعارف مثل تلك المجسدة في الأسئلة الخمسة المكونة للمعرفة المدنية، بل يكونون أيضا في حاجة إلي اكتساب مهارات عقلية ومشاركية معينة، والمهارات العقلية –والتي تسمي أيضا مهارات التفكير الناقد– تشمل مهارات مثل: التعرف، والوصف، والشرح، والتحليل، والتقييم، وتبني مواقف حول القضايا العامة، والدفاع عن مواقف الفرد، وصنع القرار حول القضايا العامة، وهذه المهارات تنمي من خلال الأنشطة المصاحبة للمنهج والتنظيمات المدرسية،

وإضافة إلي المهارات العقلية تركز التربية المدنية كذلك علي المهارات الضرورية للمشاركة الواعية والفعّالة والمسئولة في العملية السياسية والمجتمع المدني. ويمكن تصنيف هذه المهارات إلي أنواع ثلاثة: أولا: مهارات التفاعل Interaction ويعني الحساسية والتجاوب مع المواطنين الآخرين وطرح الأسئلة والإجابة وتكوين الائتلافات والإدارة السلمية للصراع، وتتضمن المهارات التي تساعد الفرد علي التواصل والعمل الإيجابي مع الآخرين، ثانيا: مهارات المراقبة monitoring وتعني مراقبة الحكومة والسياسة، ويحتاج المواطنون إلى تلك المهارات من أجل مراقبة طريقة معالجة الحكومة ومؤسساتها للقضايا العامة، والمراقبة تعني ممارسة وظيفة الإشراف أو الحراسة safeguarding أو watch من جانب المواطنين، ثالثا: مهارات التأثير Influencing ، وتشير إلي القدرة علي ممارسة التأثير علي العمليات السياسية وعمليات الحكم داخل المجتمع، سواء من خلال التصويت أو التعبير عن الرأي أو الالتماس أو التظاهر أو غيرها.

٣- الميول المدنية

إن الجانب الوجداني بما يمثله من قيم وميول واتجاهات، يلعب دوراً كبيراً في حفز أو إعاقة مشاركة المواطنين، فمن الممكن أن تتوافر لدي الفرد المعرفة والمهارات

ولكن تنقصـه الرغبة والاتجاه الإيجابي أو الميل نحو المشـاركة فلا يتحقق ما نصبوا إليـه مـن وراء هـذه المعـارف وتلك المهـارات، وهـذه الميول تتضـمن: الميـل إلي أن يصـبح المواطن عضواً مستقلاً في المجتمع، وهو ما يتطلب الالتزام الطوعى بمعايير ذاتية للسلوك بدون الحاجة للضـوابط الخارجية، وقبول المسـئولية عن أفعّال الفرد، وإنجـاز الالتزامات الأخلاقية والقانونية للعضـوية في مجتمع ديمقراطي، والميل إلي تولي مسئوليات المواطن الشخصـية والسياسـية والاقتصـادية والاجتماعية، وهذه المسئوليات تتضـمن العناية بذات الفـرد وإعالة أسرته والعنايـة بأطفاله وتعليمهم بقـدر ما تسمح الظـروف، والاهتمام بالقضـايا العامة والتصـويت والقيام بالخدمة العامـة والعمل في مواقع القيادة والمسئولية، والميل إلي احـترام قيمة الفرد وكرامة الإنسـان وهـذا يتطلب الاسـتماع إلي الآخريـن والتصرف بطريقة متحضرة ووضـع حقوق ومصـالح الآخرين في الاعتبار ومقاومة أشكال الظلم الاجتماعي، والميل إلي المشـاركة في الشئون المدنية بطريقة فعّالة، وهذا الميل يستلزم من المواطن متابعة القضـايا العامة والسياسـية والمدنية بشكل جيد، والمشـاركة في المناقشات العامة حول هذه القضايا والمشاركة في الخطاب المدني وتولي القيادة متي كان ذلك ملائماً ومفيداً ويتطلب هذا الميل أيضـا تقييم متي يجب أن يخضـع الفرد رغباته ومصـالحه الشخصـية للصالح العام ومتي يسـتبعد توقعات مدنية معينة بسبب التزاماته وقيمه ومبادئه، والميل إلي الارتقاء بالتوظيف الصـحي للديمقراطية الدسـتورية وهذا الميل يتطلب متابعة، والاهتمام بالقضـايا العامة والمعرفة والتشاور حول القيم والمبادئ، واتخـاذ التدابـير الملائمـة متـي كان هـذا الالتـزام غير موجـود، ويتضـمن كذلك أن يعمل المواطن من خلال الوسـائل السـلمية والقانونية من أجل القضـاء على القوانين والممارسات والمؤسسات التي يرى أنها غير حكيمة أو غير عادلة.

علـى أن هذه الدراسـات علـى كثرتها تتفق في الكثير حول ما يجب أن تتضـمنه أو تحدثه هذه التربية، وهو ما يمكن أن يكون بالنسبة لنا في مصر بمثابة تثوير للمجتمع، وهـو ما يمكن أن يسـتفيد منه الباحث في تحديد معايير محتـوى التربية المدنية عند وضع التصور المقترح للتربية المدنية في المدرسة الثانوية العامة في مصر.

رابعاً: التربية المدنية عالمياً ومصرياً

عالمياً:

وبعد أن تحدثنا عن التربية المدنية على مستوى ما ينبغي أن يكون نجد أنه من الضروري ومن أجل استكمال جوانب الصورة أن نقف على واقع هذه التربية عالمياً ومصرياً على مستوى الممارسات قبل الخوض في تشريح هذا الواقع في المدرسة المصرية في الفصل التالي.

فمن أبرز نتائج سقوط الاتحاد السوفيتي والكتلة الشرقية واندحار أيديولوجيتها الشيوعية وتطبيقاتها السياسية القائمة على حكم الحزب الواحد أن توحد العالم لأول مرة حول ضرورة وحتمية التحول الديمقراطي، وتبع ذلك إجماع حول أهمية التربية المدنية من أجل المواطنة الديمقراطية. فبعد أن كانت النظم التعليمية تصنف وفقاً للأيديولوجية السائدة إلى نظم ديمقراطية تستخدم مؤسساتها التعليمية بغرض تقوية ودعم المواطنة الديمقراطية وتبصير المواطنين بالحقوق والمسئوليات المنوطة بهم وحفز مشاركة المواطنين على كل المستويات، ونظم شمولية تمارس التلقين والتوجيه السياسي ولا تهدف سوى إلى غرس الانتماء للحزب الواحد وإعداد الفرد لمكان محدد في النظام السياسي-الاجتماعي، حدث اتفاق حول تصور للتربية السياسية والاجتماعية والأخلاقية وهو التربية المدنية من أجل المواطنة الديمقراطية. فاليوم هناك برامج ومناهج للتربية المدنية فى معظم دول العالم تقريباً.

ومن أجل مزيد من التعريف بالتربية المدنية، ومن أجل الغاية النهائية للدراسة، وهي وضع تصور مقترح لهذه التربية في المدرسة المصرية، فقد كان من الأهمية بمكان أن نقف على واقع هذه التربية في دول العالم المختلفة من حيث مخرجاتها ومناهجها وطرق التدريس المستخدمة فيها وإعداد المعلمين، الخ، وهو ما سوف نتعرف عليه من دراسة الجمعية الدولية لتقييم الإنجاز التعليمي(IEA) International Association for the Evaluation of Educational Achievement التي تمت على مرحلتين: المرحلة الأولى بدأت في أوائل التسعينيات في ٢٤ دولة وانتهت عام ١٩٩٩، تلتها المرحلة الثانية التي نشرت نتائجها عام ٢٠٠١.[١٥٠]

المرحلة الأولى:

وتمثل الجزء الكيفي الكبير من الدراسة و ضمت ٢٤ دولة، وكانت أهدافها: فحص طرق إعداد طلاب المدارس الإعدادية والثانوية لأدوارهم كمواطنين في نظم ديمقراطية ومجتمعات تتطلع إلى أن تكون ديمقراطية، والوقوف على العوامل التي تعرقل تنفيذ برامج جيدة في التربية المدنية، وكذلك التعرف على الاتجاهات العالمية في التربية

المدنيــة، وقــام فريق مــن البـاحثين – المنســقين الإقليميـين – بإجـراء مقابلات مع خبراء التربية المدنية في دولهم حول المتوقع من طلاب المدارس الإعدادية والثانوية مـن حيـث: المعرفة، والمهارات، والاتجاهــات المدنية، وقاموا بتحليـل أطر المناهج و المعايير القومية والكتب الدراسية، وخرجت المرحلة الأولى بالنتائج التالية:

١- هنـــاك اتفـــاق حول محتوى وموضــوعات التربيــة المدنيــة في الديمقراطيات الراســخة والانتقالية وهي: الديمقراطية والمؤسسات الديمقراطية وحقوق ومسئوليات المواطنــة، والهويــة القومية والتنــوع والتماسـك الاجتماعي، والمبادئ الاقتصــادية والقضايا السياسية.

٢- هنـــاك، كمـــا اتضــح في دراســات الحالة القوميــة، مراجعة وإعــادة تفكير في التربيــة المدنيــة، ليس فقط في دول مـــا بعد الشــيوعية، ولكن أيضـــاً في دول متقدمة وذات تاريخ طويل مع الديمقراطية مثل استراليا وكندا وانجلترا وسويسرا.

٣- هناك إجماع عالمي على أن التربية المدنية يجب أن تكون:

- عابرة للمناهج Cross-disciplinary.
- تقوم على المشاركة.
- تفاعلية Interactive.
- مرتبطة بالحياة.
- تمارس في بيئة غير سلطوية Non-authoritative.
- تواكب تحديات التنوع الاجتماعي.
- تتــم بالمشــاركة مــع الوالديـن والمجتمــع المحلي، بمـــا في ذلــك المنظمات غير الحكومية NGOS.

٤- علـــى الرغــم من أن المربين عادة ما يســعون إلى جعل الطلاب واعين بالإثارة التي تحدثها العملية السياســية وأهمية مشــاركة المواطنين فإن الطلاب أنفسهم عادة ما يبدون ازدراءً عاماً للسياسة.

٥- التنوع العرقي والإثنى واللغوي والاقتصادي والاجتماعي يمثل شاغلاً كبيراً في كل الدول، ولكن ليس هناك اتفاق حول الاتجاه الأفضل الذي يجب أن تتخذه برامج المجتمع أو المدرسة لتخفيف المشكلات التي يحدثها التنوع.

٦- هناك فجوة واضحة بين الأهــداف من أجل المواطنــة والديمقراطية كما يتم التعبير عنها في المنهج وواقع مجتمع المدرســة، وهناك أيضاً فجوة عندما يتقرر نقل قوائم مطولة من المعارف والحقائق والمهارات، ناهيك عن القيم والميول والاتجاهات،

للطلاب في ساعة أو ساعتين في الأسبوع.

٧- وخلصت هذه المرحلة من الدراسة كذلك إلى أسباب إخفاق برامج التربية المدنية، وهي:

- إن التربية المدنية لا تقدم في مرحلة مبكرة من تعليم الأطفال، ولا تلقى اهتماماً كبيراً في السنوات المبكرة من التعليم المدرسي بناءً على افتراضات غير علمية حول استعدادات الأطفال.

- ليس هناك اهتمام كاف بالتربية المدنية رغم الإعلانات والتصريحات الرسمية وغير الرسمية عن الحاجة إلى أن تنتج المدارس مواطنين جيدين، فالتربية المدنية عادة ما ينظر إليها كمادة مهمة وخطيرة من ناحية الأهداف، في حين يعتبرها المعلمون والطلاب والإدارة التعليمية مادة غير مهمة، وبخاصة في الدول ذات التقاليد التي تركز على المادة الدراسيةsubject matter.

- المقاومة من جانب جيل المعلمين الكبار الذين تسود بينهم الثقافات السياسية السلطوية.

- بطء التغيير المؤسسي في المدارس عند إدخال مناهج وطرق تدريس جديدة.

- تؤدى لا مركزية صنع القرار التعليمي، رغم أهميتها، إلى نتائج سيئة فيما يتعلق بتصميم المناهج وتدريب المعلمين وغيرها من العمليات التي تحتاج لموارد ضخمة تستلزم تدخل الحكومة المركزية.

- مقاومة المعلمين لأساليب التدريس الديمقراطية وطرق تمكين الطلاب؛ وذلك لأنها تكون حتماً أكثر إزعاجاً وتمزيقاً من الأساليب التقليدية، وهذا هو شأن الديمقراطية ذاتها.

- انخفاض مكانة التربية المدنية مقارنة بغيرها من المواد مثل: الرياضيات، والعلوم.

- نقص المتطلبات اللازمة للتربية المدنية وتضمينها في مواد الدراسات الاجتماعية؛ وبذلك لا يتم تدريسها بشكل صريح ومنتظم أو تقييمها بشكل جاد.

- المقرر الواحد هو المدخل الأكثر شيوعاً في أمريكا ودول أخرى، وهو قصر التربية المدنية على مقرر واحد في المستوى الثانوي، وهذا لا يكفي لتنمية الكفاءة المدنية.

- يؤدى ربط التربية المدنية ببرامج التلقين السياسي القديمة وبخاصة في دول ما بعد الشيوعية إلى الخوف منها.

- عدم وجود معلمين مؤهلين ومدربين بشكل ملائم لتدريس التربية المدنية.

المرحلة الثانية:

وهي الجانب الكمي من الدراسة و بدأت عام ١٩٩٩ وشارك فيها ١٢٠,٠٠٠ طالباً في المرحلة العمرية ١٤- ١٨ سنة من ٢٨ دولة، تم اختبارهم بأدوات تم إعدادها بناءً على نتائج دراسات الحالة القومية التي تمت في المرحلة الأولى، وذلك في ثلاثة جوانب أساسية هي؛ الديمقراطية والمؤسسات الديمقراطية والمواطنة، والهوية القومية والعلاقات الدولية، والتماسك الاجتماعي والتنوع، وتضمنت هذه الأدوات اختبارات للجوانب المعرفية والمهارية والقيمية وتأثيرات ما خارج المدرسة والمشاركة المدنية، ومن النتائج المهمة لهذه المرحلة:

- أظهرت النتائج أن الطالب المتوسط في الدول المشاركة لديه فهم للقيم والمؤسسات الديمقراطية، فغالبية الطلاب يعرفون وظيفة القانون ومؤسسات المجتمع المدني والأحزاب السياسية، ولكنه مع ذلك يظل فهما سطحيا.
- يتفق الطلاب في الدول الثماني والعشرين المشاركة في الدراسة على أن المواطنة الجيدة تتضمن: طاعة القانون والتصويت، ومع ذلك فالطلاب لا يرون ضرورة في المشاركة السياسية التقليدية. ومن ذلك أن واحداً من كل خمسة طلاب أعرب عن أنه لن يشارك في الأنشطة السياسية التقليدية في حياة البالغين مثل: الانضمام للأحزاب السياسية، وكتابة خطابات للصحف حول الشئون السياسية والاجتماعية، والترشيح للمجالس المحلية، وأنهم يميلون أكثر إلى مسئوليات المواطنة المدنية الفعّالة مثل: المشاركة في أنشطة حماية الحقوق المدنية، وحماية البيئة، وخدمة المجتمع، ومتابعة القضايا السياسية، وقد كان الطالب المتوسط لديه مستوى معقول من المهارات المدنية العقلية والمشاركية.
- كان التليفزيون هو المصدر الرئيسي للمعلومات السياسية لطلاب (٨٦٪) يليه الصحف (٦٨٪) والإذاعة (٥٥٪).،وهو ما يتطابق مع دراسات مصرية عديدة ذكرناها في الفصل الأول.
- الطلاب يؤيدون الحقوق السياسية والاقتصادية للمرأة والمهاجرين والمساواة التعليمية والثقافة للمهاجرين وكذلك حق المهاجرين في الحفاظ على هويتاهم الثقافية،وإن كانت الإناث يفقن الذكور في ذلك.
- أظهر الطلاب الذين ينتمون إلى الدول ذات التقاليد الديمقراطية الأقل من ٤٠ عاماً ثقة أقل في الحكومة والمؤسسات الحكومية.

تكشف دراسة الجمعية الدولية لتقييم الإنجاز التعليمي IEA – شأنها في ذلك

شـأن الدراسات السـابقة – عن أن كل الديمقراطيات المتقدمة والناشئة تقر بالحاجة إلى التربيـة المدنيـة، ومـع ذلك فهـذا الجزء المهم مـن تعليم الطلاب نـادراً ما يحظى بالاهتمـام الدائـم والمنظم في منـاهـج التعليم الأساسـي والثانوي. وإهمـال التربية المدنية ينشأ جزئياً عن افتراض أن المعرفة والمهارات والاتجاهات التي يحتاج إليها المواطنون تظهر ناتجاً ثانوياً لدراسة المواد الأخرى وكمخرج لعملية التمدرس ذاتها، ورغم أن مواد مثل: التاريخ والجغرافيا والاقتصاد والأدب تعزز فهم الطلاب للحكومة والسياسـة، إلا أن هذه المواد لا يمكن أن تحل محل الاهتمام الدائم والمنتظم بالتربية المدنية.

وعلى كل يمكن الخلوص إلى اتجاهات عالمية تسعة معمول بها في الدول المختلفة – كمـا حددها جون باتريك John patrick المدير التنفيذي لمركز تطوير الدراسـات الاجتماعية SSDC بجامعة أنديانا ببلومنجتون Bloomington – هي:

(١) فهم التربية المدنية في صـورة مكونات ثلاثة متداخلة هي المعرفة والمهارات والفضائل المدنية،

(٢) التدريس المنتظم للأفكار الأساسـية و المفاهيم الجوهرية، (٣) تحليل دراسات الحالة،

(٤) تنمية مهارات صنع القرار،

(٥) تحليل عالمي مقارن للمواطنة،

(٦) تنمية مهارات المشاركة والفضائل المدنية من خلال أنشطة التعلم التعاوني،

(٧) استخدام الأدب لتدريس الفضائل المدنية،

(٨) التعلم النشط للمعرفة والمهارات والفضائل المدنية،

(٩) توحيـد المحتـوى والعملية في تدريس وتعلم المعارف والمهارات والفضـائل المدنية[١٥١].

يركز الاتجاه الأول على المكونات المعرفية والمهارية والوجدانية للتربية المدنية، في حين يشدد الاتجاه الثاني على التدريس المباشر للمفاهيم الأساسية للتربية المدنية مثل السـيادة الشـعبية والحقوق الفردية، الخ، أما الاتجاه الثالث فيؤكد على استخدام المفاهيـم التـي تكونت عند الطلاب في تحليل دراسـات حالة محليـة وعالمية وهو ما يدعـم الجانـب العملـي التطبيقـي، ويأتى الاتجـاه الرابع ليشدد على تنميـة مهارات صـنع القرار من خلال دراسـات الحالة هذه، أما الاتجاه الخامس فيصب في المواطنة العالميـة مشـدداً على المدخـل الدولي المقارن في دراسـة التربية المدنيـة، وحيث إن

التربية المدنية في الأساس تربية من أجل الاندماج في المجتمع جاء الاتجاه السادس مؤكداً على أهمية التعلم التعاوني، وقد جاء الاتجاه السابع ليضع دراسة الأدب في لب التربية المدنية لما يمكن أن يسهم به في تقديم نماذج للأدوار والقيم المبتغاة، والاتجاه الثامن ركز مجددا إلى أهمية التعلم النشط من جانب الطلاب واشتراكهم بفعّالية في اكتساب المعارف والمفاهيم، ثم يأتى الاتجاه التاسع ليؤكد على التزاوج والاقتران بين الجوانب المفاهيمية والوجدانية والمهارية في التربية المدنية. إن هذه الاتجاهات لا تمثل بدائل يحول الأخذ بأحدها دون الأخذ بالآخر، بل اتجاهات يمكن الجمع بينها، ولابد من أخذها في الاعتبار عند صياغة التصور المقترح، حيث تمثل هذه الاتجاهات خلاصة الخبرة العالمية في مجال التربية المدنية.

٢-مصرياً:

ومن أجل الدقة في تفسير نتائج الدراسة الميدانية تمهيداً لوضع التصور المقترح كان من الضروري الوقوف بإيجاز على واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية على مستوى المناهج وطرق التدريس والمعلمين والمناخ والأنشطة.

(أ) المناهج: إن التربية المدنية في المدرسة المصرية بمختلف مراحلها وأنواعها تعاني من ضعف وقصور كبيرين، فمناهج مرحلة التعليم الأساسي كما خلصت دراسة والي أحمد (١٩٩٤)[١٥٢] لا تتضمن مفهوم المواطنة بأبعاده: الحرية والمساواة والتعاون والمسئولية والتفكير الناقد، إلا بنسبة ضئيلة لا تحقق الأهداف المرجوة. وإذا كان ذلك علي المستوي المعرفي المفاهيمى، فإن قيم المواطنة في مناهج هذه المرحلة ليست أفضل حالا، وهذا ما تؤكده دراسة جمال الدين إبراهيم (١٩٩٧)[١٥٣]. وفي الاتجاه نفسه تؤكد دراسات عديدة عن التنشئة السياسية منها دراسة حنان كفافي (١٩٩٢)[١٥٤] ضعف الدور الذي تلعبه المناهج في التنشئة السياسية، وذلك لأنها لا تساعد علي توضيح النظام السياسي وتفسير نظام الحكم والأحزاب، وتندر بها المعلومات المتصلة بالمؤسسات السياسية الرسمية وغير الرسمية، وهو ما يعوق إعداد المواطن لمجتمع ديمقراطي، ولا يشجع المشاركة السياسية وحرية الرأي والمعارضة، ويدعم بدلاً من ذلك قيم الإذعان والخنوع والطاعة والامتثال.

وفيما يتعلق بمرحلة التعليم الأساسي هناك من يؤكدون تشريب عناصر التربية المدنية (التربية من أجل المواطنة) في مناهج التعليم الأساسي[١٥٥] وهي عناصر تتفق كثيراً مع رؤية الباحث للتربية المدنية، ولكن المدقق في عملية التشريب هذه – وكما حللتها الدراسة السابقة – يجد أن تغطية عناصر التربية المدنية في مناهج التعليم الأساسي تتسم بالسطحية والسذاجة ولا تفي بما نطمح إليه، ويغلب عليها

طابع التلقين والبروباجندا والعروض السياسية – وهو ما يمكن أن نعتبره من قبيل الدفاع عن المسئولين وتجميل الصورة – فمثلاً في تناولها لواجبات المواطنة نجدها تغفل الواجبات والمسئوليات السياسية وتقصرها على دفع الضرائب والتجنيد وغيرها من نوع المسئوليات التي تفرضها الدولة كعلامة من علامات سيادتها، وعند معالجتها لموضوع حقوق المواطنة نجد المناهج تحيلها بسذاجة إلى خدمات تقدمها الدولة للمواطنين متجاهلة التصنيف التقليدي للحقوق كمدنية وسياسية واجتماعية، وتبتعد عن تحديد أدوار ومسئوليات المواطن والدولة، هذا إلى جانب التناول السطحي للديمقراطية والعرض المبتسر للدستور والمجالس التشريعية وعلاقات مصر الخارجية.

ومناهج التعليم الثانوي ليست أفضل حالاً من مناهج التعليم الأساسي، ففي دراسة حديثة[١٥٦] عن مناهج التعليم الثانوي وتنمية المواطنة، قررت عينة من الموجهين والمعلمين وأولياء الأمور(١٥٠) أن المناهج بوضعها الراهن لا تتضمن سوي القليل النادر من الموضوعات التي تنمي المواطنة لدي الطلاب، فهي لا تعرفهم بحقوق ومسئوليات المواطنة الديمقراطية، ولا تنمي لديهم الوعي بواقع مجتمعاتهم وعالمهم، وتكاد تخلو من الأنشطة والمواقف التي يمارس الطلاب من خلالها حقوق ومسئوليات المواطنة. وفي نفس الدراسة خرج الباحثان من تحليل مضمون ٤٦ مقررا – هي كل مقررات المدرسة الثانوية بصفوفها الثلاثة – بأن المناهج أغفلت المواطنة بمستوياتها المفاهيمية والقيمية والسلوكية والمهارية، فلم تتبن مشكلات الطلاب والمجتمع والمشكلات ذات الخصوصية المصرية وطبيعة المرحلة التاريخية والقضايا العالمية، وأغفلت حقوق ومسئوليات المواطنة، ولم تهتم بغرس سلوكيات المواطنة، ولم تفسح مجالاً لأنشطة التطوع وخدمة المجتمع والبيئة وممارسة الديمقراطية.

(ب) **المعلم**: إن المناهج علي أهميتها، ليست كل ما تقوم عليه العملية التعليمية، فهناك المعلم وهناك الأنشطة والمناخ. وفيما يتعلق بالمعلم يمكن القول بأن المجتمع يتوقع من المعلم أن يقوم بأدوار في عدة مجالات معرفية وسياسية وعلمية ودينية، ولكنه لا يقوم بدوره علي النحو المطلوب، ويهتم بالجوانب التحصيلية فقط. وربما كان من نتيجة ذلك ما خرجت به نجدة إبراهيم علي سليمان (١٩٩٢)[١٥٧] من أن الأهداف ذات الطبيعة السياسية لا تتحقق بالمستوي المطلوب، ومن غياب مهارات المشاركة السياسية، وإهمال للمهارات والأنشطة المدرسية ذات الدلالة السياسية، وهو ما يشير إجمالا إلي انهيار دور المعلم كمصدر للمعلومات السياسية وكقدوة

ومثل أعلي للطلاب في المشاركة بكل أنواعها وأشكالها. وفي الاتجاه ذاته خلص عبد السلام نوير (١٩٩٨)[١٥٨] إلي نزوع الثقافة السياسية لمعلم التعليم الأساسي في مصر نحو النمط غير الديمقراطي، إذ تنخفض لديه المعرفة السياسية ومستوي متابعة والاهتمام بالقضايا العامة والشئون السياسية، ويتسم بالعجز عن بلورة رأي حول القضايا العامة، وبالنسبة للاتجاه نحو السلطة يتمتع المعلم بمستوي مرتفع من المحافظة ومنخفض من التعصب، وبالنسبة للقيم السياسية يتمتع المعلم بمستوى مرتفع من الإيمان بقيمة الانتماء ومتوسط من الإيمان بقيمة الحرية والمشاركة السياسية ومنخفض من الإيمان بقيمة المساواة .

(ج) الأنشطة: بالنسبة للأنشطة سواء المصالحة للمنهج أو الحرة والتنظيمات الطلابية فقد خرجت دراسات عديدة[١٥٩] بغياب هذه الأنشطة وإهمال تلك التنظيمات، وذلك لوجود عدد من المعوقات مثل: قلة الميزانيات المخصصة للأنشطة والتنظيمات، وعدم إقتناع المدارس وأولياء الأمور بأهمية الأنشطة والتنظيمات، وقصر اليوم الدراسي، والتركيز علي الجوانب التحصيلية فقط، لذلك كله لم يكن من المستغرب أن تخرج الكثير من الدراسات بالانفصال بين المدرسة والمجتمع.

(د) المناخ: وبالنسبة للمناخ المدرسي نجده ينزع نحو الطابع الدكتاتوري، وهو ما يمكن إرجاعه إلي نشأة المدرسة المصرية من خلال نظام الدولة الاوتوقراطية ثم دولة الاحتلال، وبفعل كونها وريثة التعليم الديني الذي يقوم علي التلقين والحفظ والاستظهار وقدسية النص المكتوب[١٦٠]. ومن جزئيات هذا المناخ سيادة التعليم التلقيني، الذي يقوم فيه المعلم بدور الفاعل الوحيد، ولا يبقي للمتعلم سوي دور المفعول به، وشيوع السلبية واللامبالاة وعدم المشاركة بين كل من المعلمين والطلاب. وهذا المناخ غير الديمقراطي، وسيلة الإعداد لتقبل القهر والخضوع والاستسلام، وهي ثقافة تتنافى بالطبع مع ثقافة المجتمع المدني وما تسعي إلية التربية المدنية[١٦١].

في ظل هذا الواقع المتردي لعناصر التربية المدنية في المدرسة الثانوية المصرية لم يكن من الغريب أن يحرج كمال نجيب (١٩٩٢)[١٦٢] – بعد تطبيق استبيان للوعي السياسي علي عينة من طلاب المدرسة الثانوية – بفشل التربية السياسية في المؤسسة التعليمية، فمقررات التربية الوطنية والقومية وحتى مقررات التاريخ والاجتماع لا تأخذ حقها في عناية العملية التعليمية، سواء علي مستوي الأهداف أو المناهج أو خطط الدراسة أو إعداد المعلم أو التوجيه والمتابعة أو المكانة والأهمية أو الدرجات، وهو ما يجعل الجميع داخل المؤسسة التعليمية ينظرون إلي المواد المخصصة للتربية

السياسية باعتبارها مجرد ديكورات أو عروض سياسية لا هم لها سوي شحن عقول الطلاب ووجدانهم ببعض المبادئ والشعارات وحشدهم خلف النظام السياسي.

كذلك تؤكد النتائج التي خرجت بها دراسة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP أن أهم القضايا التي تمثل أولويات لدى الشباب العربي في المرحلة العمرية ١٣-١٧ (من أربع عشرة دولة): فرص العمل في المرتبة الأولى حيث قال ٤٥٪ إنهم قلقون حول فرص العمل، وجاء التعليم في المرتبة الثانية حيث أعرب ٢٣٪ من الشباب العربي عن عدم ثقتهم في مساواة الفرص التعليمية وتكلفة ومحتوى التعليم، وهناك قضايا أخرى تشغل الشاب العربي منها: عدم المساواة في توزيع الدخل والثروة والفقر والرعاية الصحية والبيئة، وقد كانت المشاركة السياسية تشغل ٨٪ فقط من الشباب العربي، وهي نتيجة تعبر عن قصور في مخرجات التربية السياسية الحالية، وقد عبر ٥١٪ من هؤلاء الشباب عن رغبتهم في الهجرة إلى أوربا والولايات المتحدة وكندا[١٦٣].

وهذه الرغبة، التي تزيد بين الذكور عن الإناث، توضح إحباط الشباب من الأوضاع الراهنة في مجتمعاتهم، ويمكن في نفس الوقت أن تكون مؤشراً على قصور التربية المدنية الحالية في تكوين المواطن بالمواصفات المطلوبة، فالرغبة في الهجرة تعبر في بعض جوانبها عن إحساس الشباب العربي بالعجز عن التأثير في مجتمعاتهم وإحداث التغيير، وتعبر عن حالة الانفصال بين الجماهير والنظم الحاكمة، وهو ما يعتبره البعض مؤشراً على فشل التربية المدنية في العالم العربي[١٦٤].

وقد اتضح من الأوراق المقدمة في المؤتمر الأول للتربية المدنية في الوطن العربي الذي عقد في عمان الأردن في الفترة ١-٤ نوفمبر ٢٠٠٢ أن هناك اهتماماً بالتربية المدنية والتربية المواطنية في دول عربية كثيرة، ولكن هذه الأوراق تنبئ عن محاولة لتجميل الواقع أكثر منها محاولة جدية لرصد عناصر التربية المدنية في مؤسسات التعليم العربية، ولكنها مع ذلك تعبر عن الأمل في الأخذ بهذه الصيغة في المستقبل، إذ أصبحت مسار اهتمام ونقاش واسعين على المستوى الرسمي والأهلي[١٦٥].

من الواضح حتى الآن أن المؤسسة التعليمية لا تقوم بدورها المنشود في التربية المدنية، وإذا وضعنا في الاعتبار إن التربية المدنية -كما عرضنا آنفاً- تمثل نتاجاً لمؤسسات ووسائط تربوية عديدة مقصودة وغير مقصودة وإذا أخذنا في الحسبان تلك الدراسات العديدة[١٦٦]، التي تؤكد قصور دور المؤسسة التعليمية في التنشئة السياسية وتراجع مكانتها في هذا الصدد -مقارنة بمؤسسات التربية الأخرى المقصودة وغير المقصودة، حيث جاءت المدرسة في المرتبة الأخيرة في إحداث التنشئة السياسية

بعد وسائل الإعلام والأسرة- لأمكن للباحث بقدر من الطمأنينة تحييد أثر المؤسسة التعليمية في إحداث التربية المدنية كمخرج لدى الطلاب، وهو ما يجعله يذهب في تفسير نتائج الدراسة الميدانية -في الفصل التالي- مذاهب أخرى، محاولاً تفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة والمتغيرات السياسية والاجتماعية والثقافية للمجتمع المصري والواقع العالمي وتداخل مؤسسات ووسائط التربية المدنية.

مراجع الفصل الثاني

(١) عبـد المنعم المشاط (١٩٩٢)، التربيـة والسياسة، دار سعاد الصباح ومركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة، ص ٥٤.

.Barber, Op. Cit., PP 28-29 (2)

Butts, F, R. (2000). The Morality of Democratic Citizenship: Goals for Civic Education in the Republics Third Century. P. 6. http://www.civiced.org/morality/ morality-toc.html (3)

Quigley, C. N. (1999). Civic Education: Recent History, Current - Status, and the Future. A paper Presented to the American Bar Association Symposium "Public Perception and Understanding of the Justice System ". P. 3 Washington. DC:-February 25-26, 1999 file // A: \ Paper Quigley 99.html (4)

Butts, F, R. (1997). Education for Civitas: The Lessons Americans - Must Learn" a paper delivered at the Hanna Collection on the Role of Education, Hoover Institution, Stanford University, May. 1997, P. 2. http://www.civiced.org

Tooley, J.. (2000). Reclaiming Education London and New York. .Cassell, P. 137 (5)

Wilkins, C. (2000). Citizenship Education. Richard Bailey (ED), Teaching Values and Citizenship Across the Curriculum. Kogan page .London &Starling, P. 139 (6)

.Wilkins, Op. Cit., P. 17 (7)

Darling-Hammond L. (1997). Education, Equity, and the Right to Learn. The Public Purpose of Education and Schooling. San francisco, .Jossey- Bass publishers, P. 42-43 (8)

.Barber, Op Cit., PP. 27-29 (9)

.Quigley, 1999, Op. Cit., P 5 (10)

(١١) السيد عليـوه (٢٠٠١)، التعليم المـدني والمشاركة السياسية للشبـاب: المواطنة والديمقراطية، القاهرة، مركز القرار للاستشارات، ص ١٦٠.

Wasser H. (2000). Politics and Politicians in Current Democratic - Systems or "Democracy and its Discontents". A paper presented at Democracy and the new Millenium International conference, Malibu, California, 2000, PP. 1-7 File://A:\german-conference 2000-Wasser. .html (12)

Barlow J. (2000) . Saving Democracy from its Friends: the Three Faces - Of Majority Tyranny. a paper presented to the Democracy and the Now Millennium International Conference, Malibu, California, October .2002, PP. 1-4 file://:german-conference 2000-barlow.html

.Darling-Hammond L. (1997). Op. Cit., PP. 42-43 (13)
Hodge, J. (1988). Civic Education in Schools. ERIC Digest. ERIC (14) Clearing house for Social Studies/Social Education ED 301531. 10/8/ .2000, PP. 1-2
Center for Civic Education(1995). The Role of Civic Education: (15) A Report of the Task Force on Civic Education, a paper delivered at the Second Annual White House Conference on Character Building for Democratic, Civil Society, Washington, DC: May, 19-20, 195. P. 7. .http://www.civiced.org
.Branson, M. S. (1998). Op. Cit., P. 2 (16)
Evans, K. (2000). Beyond the Work- related Curriculum: Citizenship (17) and Learning After Sixteen. Richard Baily (9ED). Teaching Values and Citizenship across the Curriculum. London & Sterling, Kogan Page, P. .158
Salomone, R.C. (2000). Visions of Schooling: Conscience, (18) Community and Common Education. Michigan, Yale University Press. .P. 197-198
.Salmone, Op. Cit., PP. 10-12 (19)
.Salmone, Op. Cit., PP 10-12 (20)
(٢١) السيد عليوه، مرجع سابق، ص ٧٥-٧٦.
Otten, E. H. (2000). Character Education. ERIC Digest. ERIC (22) Clearing House for Social Studies/Social Science Education, ED 444932. .8/11/2001. P. 2
(٢٣) سعيد التل وآخرون (١٩٩٣)، المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ٦١٣.
(٢٤) رسمي عبد الملك رستم (٢٠٠١)، دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية المدنية في مرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ص ٩٢.
.Arthur, J. & Baily, R. Op. Cit., P. 7 (25)
.Wright, V. D. Op. Cit., P. 5 (26)
.Wilkins, C. Op. Cit., PP 19-25 (27)
.Wilkins, C. Op. Cit., PP 19-25 (28)
.Arthur and Baily, Op. Cit. P. 77 (29)
IBE (2000). What is Citizenship Education? The International (30) Project "What Education for What Citizenship" PP 1-3. http://www3. int/ibe_citied/whatcitizenship
Mason, R. (1998). Globalizing Education : Trends and applications. - (31) .London and New York, Routeldge, P. 3-4
Leestma, R (1979). Looking Ahead - An Agenda for Action. Becker, - James M (Ed) Schooling for A global Age, New York Mcgraw - Hill .Book Company, P. 233

(٣٢) ناصيــف نصار (٢٠٠٠)، فى التربية والسياسة – متى يصير الفرد فى الدول العربية مواطناً؟ دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ص ١٥-١٦.

Branson, M. S. (2001). Making the Case of Civic Education; (33) Educating Young People for Responsible Citizenship. a paper presented at the Conference for Professional Development of Program Trainers. Manhattan Beach, California, February 25, 2001. P 5 Fille://A:/articlemb-html

.Wilkins, C., Op. Cit., P. 14 (34)

(٣٥) جـــان توشار وآخرون (١٩٩٧)، تاريخ الفكر السياســـي، ترجمة على مقلد، الدار العالمية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ص ١٣.

.Branson, M. S. (2001). Op. Cit., P. 13 (36)

.Beck, J. Op. Cit., PP. 129-132 (37)

Davison, D. & Arthur, J. (2000). Education and Citizenship. (38) Matheson, C & Matheson, D. (Eds.) Educational Issues in the learning .Age. London& New York, Continuum, P. 53-5

.Davison and Arthur, Op. Cit., P. 51 (39)

.Davison & Arthur, Op. Cit., PP. 45-56 (40)

.Evans, Op. Cit., P. 151`(41)

.Davison & Arthur, Op. Cit., PP. 53-56 (42)

.Wilkins.C., Op. Cit., P. 19 (43)

(٤٤) السيد عليوة، مرجع سابق، ص ١٢٢.

.Arthur & Bailey, Op. Cit., PP. 82-83 (45)

.Smith, D. Op. Cit., P. 9 (46)

(٤٧) اوسبيتز، كاترين، مرجع سابق، ص ٣٩.

.Arthur & Bailey, Op. Cit., PP. 88-99 (48)

(٤٩) كليفورد اوروين (١٩٩٤)، المواطنة والسلـــوك الحضاري كمكونين للديمقراطية الليبرالية، بانفيلد، ادوارد (محرر) السلوك الحضاري والمواطنة فى المجتمعات الليبرالية، ترجمة سمير عزت نصار، دار النسر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ١١٦.

.Arthur & Bailey ,Op Cit., PP. 81-82 (50)

.Arthur & Bailey, Op. Cit., P. 90 (51)

.Wilkins, Op. Cit., P. 73 (52)

Parker, W. C., et al. (1999). Education of World Citizens: Toward (53) Multinational Curriculum Development. The American Educational Research Journal. vol..36.No. 2. 1999

(54) جان جاك شفاليه، مرجع سابق، ص 183.

Lewis, A. (1992). Urban Youth In Community Service: Becoming (55) Part of the Solution ERIC/CUE. Number 81, ERIC Clearing House On .Urban Educcation, New York NY, ED 5351425. 8/11/2001. P. 1-3

Patrick, J. (1998). Education for Engagement in Civil Society and (56) Government. ERIC Digest. ERIC Clearing House for Social studies/

.Social science Education ED42321. 4/1/2002. P. 2

(57) Crick B. (2000). Essays on Citizenship. London of New York. .Continuum. P. 11

(58) .Davison & Arhur. Op. Cit.. PP.49-50

(59) .Crick B.. Op. Cit.. P. 2-3

(60) Branson. M. S. (1999a). Globalization and its Implications for Civic Education. A paper delivered at the Globalization of Politics and the Economy International Conference. Haus der alb. Bad Urach. Germany. .Oct.. 1999. P. 11. http://www.civiced.org

(61) .Branson. M. S. Op. Cit.. P. 6

(62) Grene. J. P. (2000). Civic Values in Public and private Schools. Peterson. Paul C. and Hassel. Bayan C (eds.).Learning From the School .Choice. Washington. DC.. Brookings Institution. PP. 93-104

(63) .Branson. M. S. (1998). Op. Cit

(64) .Bottery. M. (2000). Op. Cit.. P. 4

(٦٥) عبد المنعم المشاط (١٩٩٥)، التعليم والتنشئة السياسية، مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، العــدد ٢، إبريل ١٩٩٥، مركز ابن خلدون للدراســات الإنمائية بالتعاون مع جامعة حلوان، القاهرة، ص ١٠٧.

(66) .Barber .Op. Cit.. P. 29

(67) .Torres. Op. Cit.. P. 421

(68) .Beck. Op. Cit.. P. 136

(69) Skinner. G and McCollum.A.(2000). Values Education. Citizenship and the Challenge of Cultural Diversity. Teaching Values and citizenship .Across the curriculum London and starling Kogan page. P. 149-150

(70) .Parker et l. Op. Cit

(71) .Salomone. Op. Cit.. PP. 197-198

(72) .Salomone. Op. Cit.. PP. 202-204

(73) .Salomone. Op. Cit.. PP. 200-201

(74) .Salomone. Op. Cit.. PP. 210-215

(75) .Crick. Op. Cit.. PP.156-157

(76) .Athur & Bailey. Op. Cit.. PP. 78

(77) Parker et l. Op. Cit

(78) Lee. Janney. I (2000). Values Education in the two-year Colleges. Digest. ERIC Digest. ERIC Clearing House for Community Colleges. .Los Angles. CA: ED 440861. 13/11/2001. P. 1-3

(79) .Skinner & Mccollum. Op. Cit.. P. 155

(80) Branson. M. S. (1994). What Does Research on Political Attitudes and Behavior Tells us About the Need for Improving Education for Democracy? a paper delivered to the International Conference on Education For Democracy. Serra Retreat. Malibu. California. USA.

October, 1994- web@ civiced.org

Brody, R. A. (1994). Secondary Education and Political Tolerance: (81) Examining the Effects on the Political Tolerance of The We The People.... Curriculum, Calabasas, CA: Center for Civic Education. http://www.civent.org/journal/brody.Html

.Patrick, 1998, Op. Cit., P. 2 (82)

.skinner & Mccullumn, Op. Cit., P. 199 (83)

(٨٤) المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٠)، التربية والعولمة، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة السابعة والعشرون، سبتمبر ١٩٩٩ – يوليو ٢٠٠٠.

(٨٥) حسين كامل بهاء الدين (٢٠٠٠)، الوطنية في عالم بلا هوية – تحديات العولمة، دار المعارف، القاهرة، ص ٩٩-١٠١.

(٨٦) عبد المنعم المشاط، ١٩٩٢، مرجع سابق، ص ٦٣-٧٣.

(٨٧) المجالس القومية المتخصصة، مرجع سابق، ص ٦٩-٧٠.

(٨٨) حسين كامل بهاء الدين، مرجع سابق، ص ١٠١.

.Branson, 1998, Op. Cit., P 4 (89)

.Crick, Op. Cit., P 61 (90)

.Patrick, 1998, Op. Cit., P 1-2 (91)

Center for civic education, (1999). Constitutional Democracy, (92) Calabasas, CA: Center of civic Education. PP. 1-5. http:// www.civiced.org/cbframe.html

.Davison & Arthur, Op. Cit., P. 52 (93)

.Crick, Op. Cit., PP. 75-94 (94)

.Crick, Op. Cit., P. 70 (95)

Nimei, Richard G., and Junn, J.(1993). Civics Courses and the (96) Political Knowledge of High School Seniors .a paper presented at the American Political Science Association, Washington, DC, September 2, 1993. http://www.civiced.org

.Arthur & Bailey, Op. Cit., PP: 92-93 (97)

.Arthur & Davison Op. Cit., PP: 51-60 (98)

.Branson,1998, Op. Cit., P. 15 (99)

Entwistle, H. (1971). Political Education in A Democracy. London, (100) Roltedge and Kogan Page, P. 19-23.

.Entwistle, Op. Cit., P. 19-23 (101)

.Zaki, M., Op. Cit., P. 45 (102)

.Zaki, M., Op. Cit., P. 60 (103)

(١٠٤) محمود عماد الدين إسماعيل (١٩٨٦)، الأطفال مرآة المجتمع، عالم المعرفة، الكويت، ص ٢٦٩.

.Entwistle, Op. Cit., P. 20 (105)

(١٠٦) عبد المنعم المشاط، ١٩٩٥، مرجع سابق، ص ١٠٥-١٠٧.

(١٠٧) سعيد التل وآخرون، مرجع سابق، ص ٦٣٥-٦٥٤.

.Brody, R., Op. Cit (108)

(١٠٩) سعيد التل وآخرون، مرجع سابق، ص ٦٣٥-٦٥٤.
.Arthur & Bailey, Op. Cit., P. 14 (110)
Patrick, J. (1991). Teaching the Responsibilities of Citizenship. ERIC. (111) Digest Clearing House for social Studies/Social science Education, ED .332929., 10/8/2002, P.P 1-2
(١١٢) سعيد التل وآخرون، مرجع سابق، ص ٦٤٥-٦٤٦.
.٧٩ .Crick, Op. Cit., P (١١٣)
(١١٤) عبد السميع سيد أحمد (١٩٩٣)، دراسات في علم الاجتماع التربوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص ٨٣.
(١١٥) - كريم أبو حلاوة، مرجع سابق، ص ١٧
- عصام فوزي، مرجع سابق، ص ٢٤٠-٢٤٤.
(١١٦) سلوى محمد العوادلي، مرجع سابق.
(١١٧) حنان كفافي (١٩٩٢)، التنشئة السياسية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة القاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- سيد أبو ضيف عمر (١٩٩٣)، الثقافة السياسية لطلاب الجامعات المصرية - دراسة حالة لجامعة قناة السويس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التجارة، جامعة قناة السويس.
- سمير خطاب (١٩٩٩)، التنشئة السياسية والقيم - دراسة ميدانية لطلاب المدارس الثانوية بالقاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- عربي عبد العزيز الطوخي (١٩٩٤)، معالجة الصف المصرية لبعض القضايا السياسية وعلاقتها بالتنشئة السياسية للمراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
.Smith, Op. Cit., P. 5 (118)
.Darling-Hammond, Op. Cit., P. 37 (119)
.Darling-Hammond, Op. Cit., PP. 38-39 (120)
(١٢١) عربي عبد العزيز الطوخي، مرجع سابق.
(١٢٢) - حنان كفافي، مرجع سابق.
- سيد أبو ضيف، مرجع سابق.
- سمير خطاب، مرجع سابق.
- عربي عبدالعزيز الطوخي، مرجع سابق.
(١٢٣) سعيد التل وآخرون، مرجع سابق، ص ٦٥٠-٦٥٤.
(١٢٤) السيد عليوه، مرجع سابق، ص ٧٦.
(١٢٥) أماني قنديل، مرجع سابق، ص ١٥٠.
(١٢٦) أماني قنديل، مرجع سابق، ص ١٥٠.
(١٢٧) مجدى الغنيم، مرجع سابق، ص ٨٢-٨٧.
.Schultz, et al. Op. Cit., P: 66 (128)
.Barber, Op. Cit., P: 32 (129)
.Barber, Op. Cit., P: 26 (130)
.Soder,Op. Cit., P: 45 (131)
Barber, 1997, 35 (132)
.Sizer, Op. Cit., P: 37 (133)

Anderson. C. et al (1997) Divergent Perspectives on Citizenship (134) Education : A Q Method Study and Survey of Social Studies Teachers. The American Educational Research Journal. Vol. 34 No 2 summer .1997. P. 334

.Tooley. Op. Cit., P: 140-150 (135)

.Branson. M. S. (1998). Op. Cit (136)

.Center for Civic education. (1995). Op. Cit.. P: 5 (137)

Patrick. J. (1997). Global Trends in Civic Education. A speech (138) given at thy seminar for the Needs for New Indonesian Civic Education (CICED) March 29. 2000. Bandung Indonesia. Calabasas. CA:center for Civic Education. P: 13 Web@civiced.org.articles-rol.html

.Barber. Op. Cit.. P: 26 (139)

.Branson. M. S. (1998). PP: 22-23 (140)

Sackney. C (2000). Enhancing Scholl Learning Climate: Theory. (141) Research and Practice. P: 7. File//a:enhancingschoollearningclimate. html

.kerr. D. H. Op. Cit., P. 79-83 (142)

.Sackney. Op. Cit.. P: 17 (143)

.Center for civic Education. (1995). P: 8 (144)

.Anderson. Op. Cit (145)

Bahmaueller. C. F..(1998). A framework for Teaching Democratic (146) Citizenship: An International Project. Calabasas. CA: Center for Civic .Education. PP: 1-11. http://www.civiced.org/cb frame html

.Bahmurller. Op. Cit.. P: 1-11 (147)

.Wilkins. Op. Cit.. PP: 19-25 (148)

Center for Civic Education. (1994). National Standards for Civics (149) and Governement.. Calabasas. CA: Center for Civics Education. http:// www.civiced.org

Tourney-Purta. Jet al. (1999). The IEA Civic Education Study: - (150) Expectation and achievement of Students in Thirty Countries. ERIC Digest. 1999. ED 435585. 4/1/2002

- يوري توري، بورتا، (٢٠٠١)، معتقدات حول المؤسسات الديمقراطية والمشاركة المدنية بين من هم في سن الرابعة عشر، ترجمة مجدي على، مجلة مستقبليات، المجلد ٣١، العدد ٣، سبتمبر ٢٠٠١، القاهرة.

Patrick. (1997). Global Trends in Civic Education for Democracy. (151) ERIC Digest. Eric Clearing House for Social Studies/Social Science .Education ED410176. 4/1/2002

(١٥٢) والي عبد الرحمن أحمد (١٩٩٤)، تقويم منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية في ضوء مفهوم الديمقراطية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، شبين الكوم، جامعة المنوفية.

(١٥٣) جمال الدين محمود إبراهيم (١٩٩٧)، تقويم أثر منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في تنمية المواطنة لدى التلاميذ، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

(١٥٤) حنان كفافي، مرجع سابق.
(١٥٥) وزارة التربية والتعليم-مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (٢٠٠٠) القضايا والمفاهيم المعاصرة في المناهج الدراسية: التربية من أجل المواطنة والوحدة الوطنية، القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
(١٥٦) شعبان حامد إبراهيم، نادية حسن إبراهيم (٢٠٠١)، بحث في تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية - دراسة تجريبية (الجزء الأول)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
(١٥٧) نجدة إبراهيم علي سليمان (١٩٩٢)، التنشئة السياسية في المدارس المختلفة بالتعليم الأساسي بمحافظة القاهرة بين النظرية والتطبيق.
(١٥٨) عبد السلام نوير (١٩٩٨)، الثقافة السياسية للمعلم في مصر - دراسة ميدانية على عينة من معلمي التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.
(١٥٩) - عصام توفيق قمر (١٩٩٧)، دور جماعات النشاط الاجتماعي في المدرسة الثانوية في تنمية الوعي البيئي للطلاب في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق - فرع بنها.
- عبد الفتاح تركي موسى (١٩٩٣)، دور الجماعات المدرسية في تنمية المجتمع المحلي - دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أسوان، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.
- إيمان زغلول راغب (١٩٩٨)، دور التنظيمات المدرسية بالمرحلة الثانوية في تنمية المجتمع المحلي في مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- رسمي عبد الملك رستم وشعبان حامد،مرجع سابق.
(١٦٠) عاصم الدسوقي (٢٠٠١)، السياسة التعليمية والنظم السياسية عبر نصف قرن (النصف الثاني من القرن العشرين، التعليم ومستقبل المجتمع المدني، مركز الجزويت الثقافي، المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية، الاسكندرية.
(١٦١) أحمد يوسف سعد (٢٠٠١)، المناهج الدراسية وتشكيل الوعي بالمجتمع المدني، التعليم ومستقبل المجتمع المدني، مركز الجزويت الثقافي، المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية، الإسكندرية.
(١٦٢) كمال نجيب (١٩٩٢)، المدرسة والوعي السياسي - دراسة للفكر السياسي لطلاب المدرسة الثانوية العامة، كتاب التربية المعاصرة، النيل للنشر والتوزيع، الإسكندرية.
(١٦٣) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي - الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، مرجع سابق.
(164) Branson, 2002, Op. Cit., P: 4.
(١٦٥) كمال مغيث، منى درويش، مرجع سابق.
(١٦٦) - سمير خطاب، مرجع سابق.
- سيد أبو ضيف عمر ، مرجع سابق.
- عربي عبد العزيز الطوخي، مرجع سابق.
- حنان كفافي مرجع سابق.

الفصل الثالث

واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية
(دراسة ميدانية)

يتناول هذا الفصل عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية التي قام بها المؤلف والتي استندت إلي استبيان التعرف علي واقع التربية المدنية لدي طلاب الصف الثالث الثانوي في مصر (ملحق الكتاب)، وينقسم الفصل الحالي إلى قسمين: الأول يتناول إجراءات الدراسة الميدانية، في حين يعرض الثاني للنتائج وتفسيرها.

القسم الأول: إجراءات الدراسة الميدانية

بعد عرض الواقع الاجتماعي المنشود والصيغة التربوية البديلة الكفيلة ببلوغ هذا الواقع كان من الضروري الوقوف على واقع التربية المدنية كمخرج لدى طلاب الثانوية العامة في مصر، إذ لا يمكن أن نضع أي تصور للنهوض بهذه التربية اعتماداً على الإطار النظري فقط دون الوقوف على الواقع الحالي لهذه التربية وما تحققه – أو ما يتحقق منها – على أرض الواقع، ومن أجل الوقوف على هذا الواقع كان أمام المؤلف عدة خيارات: فإما أن يستخدم أداة تحليل المضمون، أو قوائم الملاحظة، أو أداة الاستبيان، دون الجمع بينها نظراً لإمكانات الدراسة الحالية باعتبارها دراسة ماجستير، ونظراً لصعوبة إجراء قوائم الملاحظة بالدقة الكافية وعدم قياسها للجوانب المعرفية والمفاهيمية بكفاءة، إذ تركز هذه الأداة على المناخ والسلوكيات فقط، ونظراً لوجود دراسات حديثة – استند إليها المؤلف في الفصل السابق – قامت بتحليل مناهج المدرسة الثانوية بحثاً عن موضوعات مماثلة وقريبة الصلة من موضوع الدراسة الحالية، وانطلاقاً من وجود عناصر أخرى مهمة داخل المؤسسة التعليمية تسهم بدور فعّال في التربية المدنية غير المناهج، ومن أن المناهج قد تتضمن من المفاهيم والمبادئ والقيم والاتجاهات ما يدعم التربية المدنية لدى الطلاب في حين لا يظهر ذلك كمخرج لديهم لسبب أو لآخر – والعكس صحيح – وهو ما يقلل من

الحاجة إلى أسلوب تحليل المحتوى، وحيث إن التربية المدنية تمثل مخرجاً لمؤسسات ووسائط تربوية عديدة مقصودة وغير مقصودة، وتتطلب تضافر جميع عناصر العملية التعليمية ذاتها من معلم ومناخ وأنشطة وممارسات وإدارة وروابط بالمجتمع – علاوة على المنهج – فقد كان أسلوب الاستبيان هو الأنسب للدراسة الحالية، ومن ثم فقد أعد المؤلف استبياناً للتعرف على ما تحققه التربية المدنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي وواقع هذه التربية في المؤسسات المربية المختلفة (ملحق الكتاب).

هذا وتهدف الدراسة الميدانية في الأساس إلي الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث وهو: ما واقع التربية المدنية لدي طلاب المدرسة الثانوية العامة في مصر؟ ومن ثم فقد كان من الضروري أن نقف علي مستوي التربية المدنية لدي عينة من طلاب المدرسة الثانوية العامة في مصر، ومدي وجود تأثير للنوع أو مكان الإقامة (العينات الفرعية لمجتمع طلاب الصف الثالث الثانوي في جمهورية مصر العربية) أو التفاعل بينهما في تحقق مخرجات التربية المدنية.

أولاً: التعريف الإجرائي للمصطلحات

انطلاقاً من تعريف التربية المدنية بأنها "الإعداد للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة الأخلاقية بمستوياتها المحلية والقومية والعالمية، في إطار من حقوق ومسئوليات المواطنة الديمقراطية، وبما يدعم الديمقراطية الدستورية والمشاركة السياسية والمسئولية الاجتماعية والانخراط المجتمعي والنزوع الطوعي والانفتاح على الثقافات والإسهام في الحضارة الإنسانية، وما يستلزمه ذلك الإعداد من اكتساب لمبادئ ومعارف ومفاهيم، وتنمية لقيم وميول واتجاهات، ودعم لمهارات وقدرات وسلوكيات تصب جميعها في اتجاه تحويل المواطن من حالة المواطنة بالقوة إلى حالة المواطنة بالفعل"، يمكن تعريف أبعاد التربية المدنية التي سيقيسها الاستبيان إجرائياً على النحو التالي:

١- **الديمقراطية**: جملة المفاهيم والمبادئ وأشكال الفهم، ومنظومة القيم والاتجاهات، ومجموعة العادات والمهارات والسلوكيات اللازمة لدعم وتفعيل الديمقراطية باعتبارها ذلك النظام من نظم الحكم الذي يقوم على دعم مشاركة المواطنين لأقصى درجة في كل جوانب الحياة وعلى كل المستويات.

٢- **المجتمع المدني**: جملة المفاهيم والمبادئ وأشكال الفهم، ومنظومة القيم والاتجاهات، ومجموعة العادات والمهارات والسلوكيات اللازمة لدعم وتفعيل المجتمع المدني باعتباره تلك المنظمات التطوعية غير الحكومية اللاربحية المستقلة

عن الدولة التي تهدف إلى خدمة المجتمع والصالح العام والتأثير في عمليات صنع القرار العام سواء أكان ذلك في المجالات السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية وباعتباره – إلى جانب ذلك وقبله – تلك الثقافة المطلوبة لدعم فعّالية المواطنين السياسية والمدنية بكل أشكالها ومستوياتها.

٣- المواطنة الفعّالة: جملة المفاهيم والمبادئ وأشكال الفهم، ومنظومة القيم والاتجاهات، ومجموعة العادات والمهارات والسلوكيات اللازمة للمواطنة باعتبارها علاقة حقوقية بين الفرد والمجتمع والدولة، وباعتبارها العضوية الديمقراطية الواعية والفعّالة والمسئولة في حياة مجتمع أو مجموعة من المجتمعات بكل جوانبها السياسية والاجتماعية والمدنية والثقافية وعلى كل المستويات المحلية والقومية والعالمية.

٤- المواطنة العالمية: جملة المفاهيم والمبادئ وأشكال الفهم، ومنظومة القيم والاتجاهات، ومجموعة العادات والمهارات والسلوكيات الضرورية لتفعيل عضوية المواطن في المجتمع العالمي والتجاوب مع القضايا والأحداث العالمية انطلاقاً من مفهوم المواطنة العالمية.

ثانياً: عينة الدراسة

من مظاهر النمو العقلي في مرحلة المراهقة – التي يسميها بياجيه مرحلة العمليات الشكلية – ظهور التفكير الشكلي الافتراضي الذي لا يقوم على العمليات العينية بل على نتائجها، ويقوم على المنطق الترابطي الافتراضي والصورة الإجمالية العامة، ويتكون في جوهره من مجموعة أو شبكة من العلاقات[١]، وتبعاً لذلك فإن من خصائص عملية التنشئة السياسية والاجتماعية في هذه المرحلة، نمو القدرات الإدراكية مثل القدرة على إدراك الأسباب والنتائج وتبرير الخيارات السياسية والاجتماعية والقيمية، وظهور التمركز الاجتماعي كبديل عن التمركز حول الذات، وهو ما يعني القدرة على استيعاب هيكل النظام الاجتماعي ككل وعلاقته بالمؤسسات الاجتماعية المكونة له، والتسليم بأن العمل الاجتماعي هو السبيل لحل المشكلات الاجتماعية والسياسية، وميلاد الأيديولوجية، إذ تتحول المشاعر والاتجاهات مع الوقت إلى أيديولوجيات أو استعدادات أيديولوجية[٢].

وإضافة إلى ذلك فإن الأفراد في هذه المرحلة العمرية يبدأون في تحمل واجبات المواطنة وبعض المسئوليات الاجتماعية والسياسية، ويبدأون كذلك في محاولة فهم ومناقشة المشكلات السياسية والاجتماعية السائدة في مجتمعاتهم، والبحث

عن إجابات لما يدور بداخلهم من تساؤلات، ومعايشة مؤسسات جديدة كالأحزاب والتنظيمات السياسية ووسائل الإعلام، وعمرياً يمثل طلاب هذه المرحلة أقرب طلاب التعليم قبل الجامعي لاكتساب الأهلية السياسية والقانونية وممارسة التصويت وغيره من مسئوليات المواطنة السياسية والاجتماعية والمدنية.

وتمثل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة وخطيرة في السلم التعليمي المصري، وذلك لكونها تتوسط عملية التعليم الذي يجب أن يستمر مدى الحياة، وأنها أرقى مراحل التعليم قبل الجامعي الذي يوصف بأنه تعليم عام ومشترك لجميع ناشئة مصر، ومن مهامها الأساسية الإعداد للمواطنة، وهى كذلك تختلف في طبيعتها عن التعليم الجامعي الذي يتسم بالتخصص الضيق والنزعة الأكاديمية، وتحظى هذه المرحلة باهتمام كبير من جانب الدولة والمجتمع والطلاب وأولياء الأمور نظراً لأهميتها في تقرير مصير الطلاب العلمي والمهني، وانعكاس مخرجاتها ليس فقط على التعليم الجامعي بل أيضاً على المجتمع ككل، وبما أن المرحلة الثانوية هي آخر وأرقى مراحل التعليم قبل الجامعي، فإن التعرف على واقع التربية المدنية لدي طلابها يعد تشخيصاً لعمل نظام التعليم قبل الجامعي كله.

هذا وقد تم تطوير التعليم في مرحلته الأساسية بحلقتيها من خلال مؤتمرات قومية، في حين أن التعليم الثانوي بدوره مازال في انتظار مؤتمر قومي لتطويره، وقد جاء من بين بنود أجندة تطوير هذا التعليم ضرورة تطوير التعليم الثانوي للوفاء بمهمة الإعداد للمواطنة الديمقراطية والمسئولية الاجتماعية والأخلاقية[٣].

من أجل ذلك كله تعتمد الدراسة الحالية على عينة من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي العام من محافظات القاهرة والغربية والفيوم تم اختيارها عشوائياً بحيث تكون ممثلة لطلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي العام في جمهورية مصر العربية، حيث تم تطبيق ٦٠٠ استمارة استبيان على عينة من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي العام بهذه المحافظات، وبعد استبعاد الاستمارات غير المستوفاة، ونتيجة لأن بعض الطلاب لم يقوموا برد الاستمارات، فقد بلغ إجمالي العينة ٥٣٨ طالباً وطالبة موزعين كما يلي:

جدول رقم (١)
توزيع العينة الكلية وفقاً للمحافظة والنوع

المحافظة	النوع		الإجمالي	اسم المدرسة
	ذكر	أنثى		
الغربية	٨٠	١١٦	١٩٦	مدرسة طنطا الثانوية الجديدة المشتركة، إدارة غرب طنطا التعليمية
الفيوم	٩٦	٨٩	١٨٥	مدرسة جمال عبد الناصر الثانوية بنين، ومدرسة أم المؤمنين عائشة الثانوية بنات، إدارة الفيوم التعليمية
القاهرة	٨٠	٧٧	١٥٧	مدرسة حدائق القبة الثانوية بنين، ومدرسة حدائق القبة الثانوية بنات، إدارة حدائق القبة التعليمية
الإجمالي	٢٥٦	٢٨٢	٥٣٨	

يتضح من الجدول السابق أن إجمالي عدد العينة الكلية للدراسة بلغ ٥٣٨ طالباً وطالبة ٣٦,٤٪ منهم من محافظة الغربية، و٣٤,٤٪ منهم من محافظة الفيوم، و ٢٩,٢٪ من محافظة القاهرة، وكانت نسبة الإناث ٥٢,٤ ٪ والذكور ٤٧,٦٪.

ثالثاً: أداة جمع البيانات

للأسباب السابقة تعتمد الدراسة الحالية علي استبيان للتعرف علي واقع التربية المدنية لدي طلاب الصف الثالث الثانوي يتكون من أربعة أبعاد: الديمقراطية، والمجتمع المدني، والمواطنة الفعّالة (بشقيها آليات ومؤسسات الحكم، ومسئوليات

المواطنة)، والمواطنة العالمية، ويتم قياس التربية المدنية بأبعادها الأربعة هذه علي ثلاثة مستويات: المعرفة والوعي، والقيم والاتجاهات، والمناخ والممارسات وقد تم إعداد الاستبيان بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة[٤].

وقد تم التحقق من ثبات الاستبيان من خلال إعادة تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت ٣٨ طالباً بالصف الثالث الثانوي بمدرسة قطور الثانوية المشتركة بإدارة قطور التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية، وهذه العينة خارج العينة الأصلية، وعند إعادة التطبيق بعد أسبوعين انخفض العدد إلى ٣٢ طالباً وطالبة، وتم حساب معامل الارتباط بين استجابات الطلاب في التطبيقين من خلال المعادلة:

$$ر = \frac{(\text{ن مج س} \times \text{ص}) - (\text{ن مج س} \times \text{مج ص})}{\sqrt{[(\text{مج س}٢) - (\text{مج س})٢] \times [(\text{ن مج ص}٢) - (\text{مج ص})٢]}}$$

وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين ٨٨٪ وهى نسبة تعبر عن معامل ارتباط موجب مرتفع، وهو ما يشير إلى ارتفاع ثبات الاستبيان.

صدق الاستبيان:

استخدمت الدراسة الحالية صدق المحتوي content validity بهدف التأكد من مدي تحقيق الاستبيان للأهداف المرجوة من تطبيقه وتمثيل العبارات للأبعاد والمستويات التي جاءت فيها ومدي تمثيلها للتربية المدنية ومدي مناسبتها للمرحلة التعليمية والعمرية لطلاب العينة، وقد تم إجراء صدق المحتوي من خلال آراء عدد من المتخصصين – كمحكمين – في مجالات العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات الواجبة سواء في صياغة العبارات أو الأبعاد والمستويات وفقاً لآراء المحكمين.

وفيما يتعلق بأبعاد التربية المدنية فإنها، نتيجة لارتباطها بالنواحي السياسية والاجتماعية والمدنية، تتسم بالتداخل والتكامل، ومن ثم فمن الصعب الفصل بينها – كالفصل بين الديمقراطية و المجتمع المدني، أو بين الديمقراطية ونظام الحكم، أو بين الديمقراطية والمواطنة الفعّالة – فصلاً تاماً، ولكن كان من الضروري الفصل بينها من أجل القياس والتفسير. وبالنسبة لمستويات القياس، فقد رأي الباحث – رغم اعتراض بعض المحكمين – ضرورة الجمع بين مفهومي المعرفة والوعي في تسميته

للمستوى الأول، إذ أن المعرفة هي أساس الوعي ولا وعي بدون معرفة، كما أن المعرفة عندما يتم توظيفها – كما في الاستبيان الحالي – تنتقل إلي مرحلة الوعي. وبالنسبة للمستوى الثاني كان بعض المحكمين يرون ضرورة الاقتصار في تسميته علي القيم فقط أو الاتجاهات فقط، وذلك للفروق المفاهيمية بين هذه المصطلحات، ولكن الباحث لم ير في الجمع بين هذه المصطلحات ما يتعارض مع طبيعتها، فعندما نقول مثلاً إن فلاناً يتمتع بقيمة التسامح، فإننا في الوقت ذاته نقول إن لدي هذا الشخص اتجاهاً إيجابياً نحو هذه القيمة، كما أن هناك من بين عبارات هذا المستوي ما تعبر عن قيمة فقط وما تعبر عن اتجاه فقط، هذا إلي جانب أن هذه المفاهيم تستخدم بالتبادل عند الحديث عن الجانب الوجداني من التربية المدنية. وبالنسبة للمستوي الثالث لم يكن هناك أي اعتراض حول تسميته، ولكن من الضروري أن ننوه إلى أنه في هذا المستوي يتم قياس التربية المدنية كمخرج تحقق بالفعل لدي الطلاب، وفي الوقت نفسه يتم قياس مدى قيام كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع بدورها في إحداث التربية المدنية، والجدول رقم (٢) يوضح أرقام وأعداد المفردات والعبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد الاستبيان الفرعية علي مستويات القياس الثلاثة، وذلك للاستبيان في صورته النهائية بعد إجراء ما أوصي به المحكمون من تعديلات.

جدول رقم (٢)

أرقام و أعداد المفردات الخاصة بكل بعد من أبعاد الاستبيان الفرعية علي مستويات القياس الثلاثة

أبعاد التربية المدنية	مستوي القياس					
	المعرفة والوعي		القيم والاتجاهات		المناخ والممارسات	
	العدد	أرقام المفردات	العدد	أرقام المفردات	العدد	أرقام المفردات
الديمقراطية	٧	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٤، ٢٦	٧	١، ٦، ١١، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٧	٧	١، ٦، ١١، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٩

	المجتمع المدني	٦	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٥	٧	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٨	٦	٢، ١٢، ١٧، ٢١، ٢٥، ٣٠
المواطنة الفعّالة	آليات ومؤسسات الحكم	٥	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣	٣	٣، ٨، ١٣	٤	٣، ٨، ١٣، ٢٢
	مسئوليات المواطنة	٤	٤، ٩، ١٤، ١٩	٨	٤، ٩، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٢٩، ٣٠	٨	٤، ٧، ٩، ١٤، ١٨، ٢٦، ٢٧، ٢٨
	المواطنة الفعّالة	٤	٥، ١٠، ١٥، ٢٠	٥	٥، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٣	٥	٥، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٣
	إجمالي العدد لكل مستوى	٢٦		٣٠		٣٠	
	إجمالي عدد مفردات الاستبيان						٨٦

يتضح من الجدول السابق أن الاستبيان يقوم بقياس التربية المدنية بأبعادها الأربعة: الديمقراطية، والمجتمع المدني، والمواطنة الفعّالة، والمواطنة العالمية علي ثلاثة مستويات: المعرفة والوعي (٢٦ مفردة)، والقيم والاتجاهات (٣٠ عبارة)، والمناخ والممارسات (٣٠ عبارة)، ويوضح هذا الجدول كذلك أن بعد الديمقراطية تقيسه ٧ مفردات علي مستوي الوعي (أرقام ١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٤، ٢٦)، ٧ عبارات علي مستوي القيم (أرقام ١، ٦، ١١، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٧)، ٧ عبارات علي مستوي المناخ (أرقام ١، ٦، ١١، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٩)، وأن بعد المجتمع المدني تقيسه ٦ مفردات علي

مستوى الوعي (أرقام ٢ ، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٥)، ٧ عبارات علي مستوي القيم (أرقام ٢ ، ٧، ١٢، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٨)، ٦ عبارات علي مستوى المناخ (أرقام ٢ ، ١٢، ١٧، ٢١، ٢٥، ٣٠)، وأن آليات ومؤسسات الحكم (الجزء الأول من بعد المواطنة الفعّالة) تقيسه ٥ مفردات علي مستوي الوعي (أرقام ٣ ، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣)، ٣ عبارات علي مستوي القيم (أرقام ٣ ، ٨، ١٣)، ٤ عبارات علي مستوي المناخ (أرقام ٣ ، ٨، ١٣، ٢٢)، وأن مسئوليات المواطنة (الجزء الثاني من بعد المواطنة الفعّالة) تقيسها ٤ مفردات علي مستوى الوعي (أرقام ٤ ، ٩، ١٤، ١٩)، ٨ عبارات علي مستوي القيم (أرقام ٤، ٩، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٢٩، ٣٠) و٨ عبارات علي مستوي المناخ (أرقام ٤، ٧، ٩، ١٤، ١٨، ٢٦، ٢٧، ٢٨) – وبذلك يكون عدد المفردات التي تقيس بُعد المواطنة الفعّالة كله ٩ مفردات علي مستوى الوعي (أرقام ٣، ٤، ٨، ٩، ١٣، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٣)، ١١ عبارة علي مستوى القيم (أرقام ٣، ٤، ٨، ٩، ١٣، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٢٩، ٣٠)، ١٢ عبارة علي مستوي المناخ (أرقام ٣، ٤، ٧، ٨، ٩، ١٣، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٢٧، ٢٨) – وأن بُعد المواطنة العالمية تقيسه ٤ مفردات علي مستوي الوعي (أرقام ٥، ١٠، ١٥، ٢٠)، ٥ عبارات علي مستوى القيم (أرقام٥، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٣)، ٥ عبارات علي مستوي المناخ (أرقام ٥، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٣).

وبذلك يكون إجمالي عدد مفردات الاستبيان ٨٦ مفردة، ٢٦ منها تقيس المعرفة والوعي، و٣٠ تقيس القيم والاتجاهات، و ٣٠ تقيس المناخ والممارسات، وبذلك أيضا يكون عدد المفردات التي تقيس بُعد الديمقراطية علي المستويات الثلاثة ٢١ مفردة، وعدد المفردات التي تقيس بُعد المجتمع المدني علي المستويات الثلاثة ١٩ مفردة، وعدد المفردات التي تقيس بعد المواطنة الفعّالة (بشقيه) علي المستويات الثلاثة ٣١ مفردة، وعدد المفردات التي تقيس بُعد المواطنة العالمية علي المستويات الثلاثة ١٥ مفردة.

الدرجة علي الاستبيان:

– بالنسبة لمستوي المعرفة والوعي: وضعت مفرداته في شكل أسئلة اختيار من متعدد بحيث تتكون المفردة من مقدمة يتبعها أربعة اختيارات أحدها فقط صحيح، وفي هذا المستوي من الاستبيان يعطي الطالب درجة واحدة (١) إذا كان اختياره هو الصحيح، ويعطي صفر (٠) إذا كان اختياره غير صحيح.

– بالنسبة لمستوي القيم والاتجاهات: وضعت عبارات هذا المستوي في مقياس يتدرج من "أوافق" إلي "متردد" إلي "لا أوافق"، بحيث يعطي الطالب الدرجة (٣) إذا

كانت إجابته تشير إلي وجود القيمة أو الاتجاه، والدرجة (١) إذا كانت إجابته تشير إلي غياب القيمة أو الاتجاه، والدرجة (٢) إذا كانت إجابته هي متردد.

– بالنسبة لمستوي المناخ والممارسات: وضعت عبارات هذا المستوي في مقياس يتدرج من "غالباً" إلى "أحياناً" إلي "نادراً"، ويعطي الطالب الدرجة (٣) إذا كانت إجابته تشير إلي وجود نوع المناخ أو الممارسات، والدرجة (٢) إذا كانت إجابته تشير إلي وجود هذا النوع من المناخ أو الممارسات (أحيانا) والدرجة (١) إذا كانت إجابته تشير إلي غياب هذا النوع من المناخ أو الممارسات.

– مع العلم بأنه في المستويين الثاني والثالث من مستويات القياس عمد المؤلف إلى تضمين بعض العبارات السلبية، وذلك للحصول على صورة صادقة لاتجاهات وممارسات الطلاب من جانب، والتحقق من مدى صدق الاستبيان في قياس ما اعد لقياسه من جانب آخر، وهو ما روعي عند تفريغ البيانات.

رابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية

بعد تفريغ استجابات العينة علي الاستبيان وذلك بإعطاء درجات للمفردات وفقا للتخصيص السابق، تمت معالجة البيانات إحصائيا عن طريق الحاسب الآلي من خلال برنامج SPSS ، وذلك للوقوف علي مستوي العينة الكلية في التربية المدنية، ومن أجل التعرف علي تأثير النوع والمحافظة علي تحقق التربية المدنية كمخرج لدي الطلاب تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي، إلي جانب المتوسطات والنسب المئوية وغيرها من الأساليب الإحصائية اللازمة والتي يقوم بها هذا البرنامج الإحصائي.

القسم الثاني: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

وفيما يلي سوف نعرض أولاً : مستوي التربية المدنية بأبعادها الأربعة علي المستويات الثلاثة لدي العينة الكلية، وثانياً: للفروق بين العينات الفرعية في التربية المدنية كواقع وكمخرج لدي الطلاب، وفى النهاية سنعرض إجمالاً لمخرجات التربية المدنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي وواقعها في المؤسسات المربية المختلفة.

أولاً: مستوي التربية المدنية لدي العينة الكلية

من خلال رصد استجابات عينة البحث علي كل من أبعاد التربية المدنية الأربعة علي المستويات الثلاثة، تم تناول مستوي العينة الكلية.

(أ) علي مستوي المعرفة والوعي

١- الديمقراطية

يوضح جدول رقم (٣) مستوي العينة علي بعد الديمقراطية في مستوي المعرفة والوعي

جدول رقم (٣)

مستوي استجابات العينة الكلية علي بعد الديمقراطية في مستوي المعرفة والوعي

أرقام المفردات	إجابة صحيحة		إجابة خاطئة	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
١	٣٠٦	٥٦,٩	٢٣٢	٤٣,١
٦	٣٨١	٧٠,٨	١٥٧	٢٩,٢
١١	٣٣٩	٦٣,٠	١٩٩	٣٧,٠
١٦	٢٩٦	٥٥,٠	٢٤٢	٤٥,٠
٢١	٣٦٠	٦٦,٩	١٧٨	٣٣,١
٢٤	٣٥٦	٦٦,٢	١٨٢	٣٣,٨
٢٦	١٤٨	٢٧,٥	٣٩٠	٧٢,٥
المجموع	٢١٨٦	٥٨,١	١٥٨٠	٤١,٩

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (٣) إلى أن نسبة الطلاب الذين اختاروا الإجابة الصحيحة على كل مفردات بُعد الديمقراطية في مستوى المعرفة والوعي من إجمالي العينة الكلية بلغت ٥٨,١٪ في مقابل ٤١,٩٪ فشلوا في التعرف على الإجابة الصحيحة.

ويمكن ترتيب مستويات معرفة ووعي الطلاب بالمفاهيم والمبادئ الأساسية للديمقراطية وفقاً لما جاء في نتائج هذا البعد على النحو التالي: جاء مفهوم السيادة الشعبية في المرتبة الأولى (٦– ٧٠,٨٪)¨، ويمكن إرجاع ذلك إلى أساسية هذا المفهوم للديمقراطية، إذ تعرف هذه الأخيرة بأنها حكم الشعب لنفسه من خلال ممثلين، وفي المرتبة الثانية جاء مفهوم المساواة بين المواطنين (٢١–٦٦,٩٪)، وربما يعود بروز

هذا المفهوم إلى ما يشيع في المجتمع من ممارسات تنم عن المحسوبية وعدم المساواة، وهو ما ساعد على انتعاش هذا المفهوم بين شباب هذه المرحلة الذين يميلون إلى المثالية، وفي المرتبة الثالثة جاء مفهوم حرية الرأي والتعبير (٢٤-٦٦,٢٪)، ولعل ذلك يعود لأساسية هذا المفهوم للديمقراطية المصرية كما تصورها الآلة الإعلامية، وبعد ذلك جاء مفهوم التعددية الحزبية (١١-٦٣٪)، علماً بأن مستوى الوعي بهذا المفهوم جاء أعلى مما هو متوقع في ضوء الدراسات السابقة[٥]، وربما يرجع السبب في ارتفاع مستوى الوعي بهذا المفهوم عما هو متوقع إلى سهولة مفردة الاستبيان الحالي، فلم تسأل مثلاً عن مبررات التعددية الحزبية أو أسماء الأحزاب الموجودة أو برامجها، وبعد ذلك جاء مفهوم سيادة القانون (١-٥٦,٩٪)، ولعل السبب في ارتفاع مستوى الوعي بهذا المفهوم يعود إلى تردد هذا المفهوم في خطابات رئيس الجمهورية والآلة الإعلامية، ثم بعد ذلك جاء الوعي بمبدأ الحكم للأغلبية بالانتخاب (١٦-٥٥٪)، وتأخر هذا المفهوم لم يكن متوقعاً نظراً لأن الديمقراطية في العالم الثالث عادة ما يتم اختزالها إلى الممارسة الانتخابية، ويمكن إرجاع انخفاض مستويات الوعي بهذا المفهوم إلى ما يشيع من عدم الثقة في نتائج الانتخابات، بمعنى أن من بين الطلاب الذين فشلوا في اختيار الإجابة الصحيحة من قد يكون اختارها عمداً تعبيراً عن شكوكه في مصداقية هذا المفهوم، وهو ما قد يعبر عن نوع من السخرية من الواقع – كما سنوضح عند تفسير نتائج المواطنة العالمية – وفي المرتبة الأخيرة جاء مفهوم الفصل بين السلطات (٢٦-٢٧,٥٪)، والانخفاض الكبير في مستوي الوعي بهذا المفهوم – مقارنة بسابقيه – يأتي متماشياً مع غياب هذا المكون من مكونات الديمقراطية عن التناول العام، عوضاً عن تجاهل هذا المفهوم إعلامياً.

وإجمالاً نجد أن نسبة من اختاروا الإجابة الصحيحة فاقت نسبة من اختاروا الإجابة الخاطئة، وقد تكون هذه النتيجة مرضية إلى حد ما، كأن نقول إن غالبية طلاب الثانوية العامة يتمتعون بمعرفة ووعي مرتفعين بالديمقراطية، ولكن تظل هذه النتيجة مقلقة إذا ما وضعنا في الاعتبار عدداً من الأمور، لعل من أهمها أن عينة الدراسة الحالية من طلاب الصف الثالث الثانوي، أي نخبة ناشئة مصر في هذا المستوى العمري ونخبة المجتمع المصري ثقافياً وفكرياً فيما بعد، وأن هؤلاء الطلاب من مرتادي التعليم الثانوي، وهو التعليم العام الثقافي الأرقى في مصر، وهو ما يعني إجمالاً أن نسبة كبيرة تقترب من النصف من شباب مصر على وشك الانتهاء من التعليم الثانوي – العام والمشترك والثقافي – والانتقال إلى التعليم

الجامعـي الأكاديمـي التخصصـي الأكاديمي وليس لديهم معرفة ووعـي بالمفاهيم والمبادئ الأساسية للديمقراطية، وخطورة هذه النتيجة تأتي من أن انخفاض مستوى المعرفة والوعي بالمفاهيم والمبادئ الأساسـية للديمقراطية سـوف ينعكس دون شك على مسـتويات المشـاركة السياسـية المتوقعة لهؤلاء الطلاب فيما بعد، وعلى قيمهم واتجاهاتهم نحو الديمقراطية.

(٢) المجتمع المدني

يوضـح جدول رقم (٤) مسـتوى العينة الكلية على بعد المجتمع المدني في مسـتوى المعرفة والوعي:

جدول (٤)

مستوى استجابات العينة الكلية على بعد المجتمع المدني في مستوى المعرفة والوعي

أرقام المفردات	إجابة صحيحة		إجابة خاطئة	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
٢	٢٩١	٥٤,١	٢٤٧	٤٥,٩
٧	١٨٩	٣٥,١	٣٤٩	٦٤,٩
١٢	٣٢٧	٦٠,٨	٢١١	٣٩,٢
١٧	١٩١	٣٥,٥	٣٤٧	٦٤,٥
٢٢	٢٥٨	٤٨,٠	٢٨٠	٥٢,٠
٢٥	٢٣٥	٤٣,٧	٣٠٣	٥٦,٣
المجموع	١٤٩١	٤٦,٢	١٧٣٧	٥٣,٨

توضـح النتائج المبينة في الجدول رقم (٤) أن نسبة من اختاروا الإجابة الصحيحة على كل مفردات بُعد المجتمع المدني من إجمالي العينة الكلية بلغت ٤٦,٢٪ في مقابل ٥٣,٨٪ من العينة فشلوا في التعرف على الإجابة الصحيحة.

ويمكن ترتيب مستويات معرفة ووعي العينة الكلية بالمفاهيم والمبادئ الأساسية للمجتمع المدني وفقاً لنتائج هذا البعد كما يلي: جاء مفهوم المحاسبية في المرتبة

الأولى (١٢–٦٠,٨٪)، وفي المرتبة الثانية جاء مفهوم الشفافية والوضوح (٢–٥٤,١٪)، ولعل السبب في ارتفاع مستوى الوعي بهذين المفهومين – رغم غياب ثقافة المجتمع المدني كما عرضنا في الفصل الثاني – يرجع لنزوع طلاب هذه المرحلة العمرية إلى المثالية، ورغبتهم في الأخذ بهذه المبادئ في مجتمعاتنا، ثم جاء الوعى بأشكال التمييز ضد المرأة في المرتبة الثالثة (٢٢–٤٨٪)، ويمكن إرجاع مستوى الإجابة المرتفع نسبياً على هذا المفهوم إلى الإناث اللاتي كانت متوسطاتهن أعلى من الذكور في مستوى المعرفة والوعي والاستبيان ككل كما اتضح من تحليل التباين الثنائي للفروق بين الذكور والإناث، بمعنى أن ارتفاع وعي الإناث بأشكال التمييز ضد المرأة هو السبب في ارتفاع متوسط الإجابة عن هذا المفهوم لدى العينة الكلية، وبعد ذلك يأتي الوعى بالتمييز على أساس الدين (٢٥–٤٣,٧)، ويعتبر متوسط الوعي بهذا المبدأ منخفضاً في ضوء تركيز الآلة الإعلامية على مسألة الوحدة الوطنية، وبعد ذلك مفهوم الجمعيات والمنظمات الأهلية والغرض منها (١٧–٣٥,٥٪)، ويمكن إرجاع انخفاض مستوي الوعي به إلى غياب مفهومي المجتمع المدني والجمعيات والمنظمات الأهلية على مستوى الممارسة، وانخفاض معالجة الآلة الإعلامية لهما، وفي المرتبة الأخيرة جاء مبدأ استقلالية منظمات المجتمع المدني (٧–٣٥,١٪)، ويمكن تفسير انخفاض مستوى الوعي بهذا المبدأ ومجيئه في المرتبة الأخيرة إلى ضعف الثقافة المدنية إجمالاً وغياب مفهوم الاستقلالية في مقابل الدولة، سواء أكانت استقلالية الأفراد أو المجتمع، بل وحتى غياب استقلالية الفرد في مقابل الأسرة والمؤسسات والمجتمع وليس فقط الدولة.

وإجمالاً نجد أن نسبة من اختاروا الإجابة الصحيحة تقل عن نسبة من فشلوا في التعرف عليها، وهو ما يعني انخفاض وعي طلاب الثانوية العامة ذكوراً وإناثاً بمفهوم المجتمع المدني بمبادئه ومفاهيمه الأساسية، ويمكن إرجاع السبب وراء ضعف الثقافة المدنية بين من يمكن وصفهم بصفوة طلاب مصر في هذا المستوى العمري إلى عدم تناول المناهج لهذه الثقافة، وكذلك انخفاض معالجة المؤسسة الإعلامية لهذه الثقافة المدنية بمفاهيمها ومبادئها، واقتصار معالجتها على المختصين والمهتمين فقط. إن مكمن الخطورة في هذه النتيجة هي أن غالبية العينة، أي غالبية الشباب المصري في هذه المرحلة العمرية، بناءً على عدم إلمامها معرفياً بمقولة المجتمع المدني ومفاهيمه ومبادئه ومؤسساته وأدواره وأهميته سوف تحجم عن المشاركة في المنظمات المدنية والجمعيات الأهلية أو تنخرط في مشاركة غير واعية وغير مسئولة،

وهو ما قد يكون أكثر خطراً من عدم المشـاركة. إن هذه النتـائج تبرز ضرورة توظيف المؤسسة التعليمية للتعويض عن هذا النقص في الثقافة المدنية.

٣- المواطنة الفعّالة:

يوضـح الجدول (٥) مسـتوى اسـتجابـات العينـة الكلية على بعد المواطنـة الفعّالة بشقيه (آليـات ومؤسسـات الحكم ومسئوليـات المواطنة) في مستوى المعرفة والوعي.

جدول رقم (٥)

مستوى استجابات العينة الكلية على بعد المواطنة الفعّالة في مستوى المعرفة والوعي

أرقام المفردات	إجابة صحيحة		إجابة خاطئة	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
آليات ومؤسسات الحكم				
٣	٢٠٣	٣٧,٧	٣٣٥	٦٢,٣
٨	٢٩٥	٥٤,٨	٣٤٣	٤٥,٢
١٣	٢٨٩	٥٣,٧	٢٤٩	٤٦,٣
١٨	٢١٠	٣٩,٠	٣٢٨	٦١,٠
٢٣	٢٤٥	٤٥,٥	٢٩٣	٥٤,٥
المجموع	١٤٢٤	٤٦,٢	١٥٤٨	٥٣,٨
مسئوليات المواطنة				
٤	٣٧٦	٦٩,٩	١٦٢	٣٠,١
٩	٢٠٤	٣٧,٩	٣٣٤	٦٢,١
١٤	٣٤٩	٦٤,٩	١٨٩	٣٥,١
١٩	٤٢٠	٧٨,١	١١٨	٢١,٩
المجموع	١٣٤٩	٦٢,٧	٨٨٣	٣٧,٣

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٥) إلى أن نسبة الطلاب الذين نجحوا في التعرف على الإجابة الصحيحة على آليات ومؤسسات الحكم (الجزء الأول من بعد المواطنة الفعّالة) من العينة الكلية بلغت ٤٦,٢٪ في مقابل ٥٣,٨٪ فشلوا في التعرف عليها.

ويمكن ترتيب مستويات وعي الطلاب بالمفاهيم والمبادئ الخاصة بآليات ومؤسسات الحكم وفقاً لما جاء في الجدول السابق على النحو التالي: جاء الوعي بالسبب وراء المبدأ الدستوري الذي يعطي لرئيس الجمهورية الحق في تعيين بعض أعضاء السلطة التشريعية (٨-٥٤,٨٪) في المرتبة الأولى، ولعل السبب في ذلك هو سهولة تفنيد المشتتات الأخرى في السؤال، يليه الوعي بالصلاحيات التي يتيحها الدستور لمجلس الشعب (١٣-٥٣,٧٪)، وربما يرجع السبب في هذا المركز المتقدم له إلى متابعة الطلاب لجلسات مجلسي الشعب والشورى على التليفزيون (التي يعتبرها الطلاب من مسئوليات المواطنة كما سيتضح في الجزء الثاني من بعد المواطنة)، وفي المرتبة الثالثة جاءت المعرفة بالمؤسسة المسئولة عن التشريع (٢٣-٤٥,٥٪)، وهي مكانة منخفضة نظراً للاهتمام الكبير الذي يحظى به مجلس الشعب وأعماله وجلساته إعلامياً، ويمكن إرجاع هذا الانخفاض إلى الخلط السائد لدى الطلاب بين السلطتين التشريعية والقضائية من جانب، وعدم وضوح وظيفتي التشريع والفصل في المنازعات لدى طلاب العينة، وفي المرتبة الرابعة جاءت المعرفة بنظام الحكم المعمول به في مصر (١٨-٣٩٪)، وهو ما يمكن إرجاعه إلى غياب هذه المعلومات عن المناهج وعدم اهتمام المؤسسة الإعلامية بها، إضافة إلى صعوبة تصنيف نظام الحكم في مصر، وفي المرتبة الأخيرة جاء الوعي بوظيفة السلطة القضائية (٣-٣٧,٧٪)، وهو ما يمكن رده إلى الخلط بين السلطتين التشريعية والقضائية ووظيفتيهما لدى الطلاب.

وأما انخفاض متوسطات الطلاب في هذا الجزء فيمكن إرجاعه إلى انخفاض مستويات المشاركة السياسية والاجتماعية على مستوى مجتمع الطلاب والمجتمع العام ككل، حيث إن المشاركة تكون ناتجة عن الوعي من جانب ومنتجة له من جانب آخر، بمعنى أن الاحتكاك بالمؤسسات يزيد الوعي بوظيفتها وآليات عملها، إضافة إلى انخفاض تناول المناهج لها كما اتضح من الدراسات السابقة التي قامت بتحليل مضمون المناهج بحثاً عن موضوعات مماثلة وقريبة الصلة من موضوع الدراسة الحالية.

وبالنسبة للجزء الثاني من البعد (مسئوليات المواطنة) فقد كانت نسبة الطلاب الذين نجحوا في التعرف على الإجابة الصحيحة من إجمالي العينة الكلية ٦٢,٧٪ في مقابل ٣٧,٣٪ فشلوا في التعرف على الإجابة الصحيحة. وقد جاءت مستويات وعي الطلاب بمفاهيم ومبادئ هذا الجزء من بعد المواطنة الفعّالة كما يلي: جاءت مسئولية المواطن عن التأثير في السياسات العامة في المرتبة الأولى (١٩-٧٨,١٪) تليها مسئولية المواطن عن متابعة السياسات والقضايا العامة والاهتمام بالتأثير فيها (٤-٦٩,٩٪) تليها مسئوليته عن ممارسة التصويت (١٤-٦٤,٩٪)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مسئولية المواطن عن متابعة أعمال المؤسسة التشريعية عبر التليفزيون (٩-٣٧,٩٪). ومن الملاحظ على هذه النتائج أن مسئولية المواطن عن ممارسة التصويت لم تأت في مرتبة متقدمة رغم ما يقال عن أن المشاركة الانتخابية في العالم الثالث هي أبرز أشكال الديمقراطية والمشاركة السياسية، وهذه المكانة للالتزام بالمشاركة الانتخابية تعني أن نسبة ليست بالقليلة من طلاب العينة (٣٥,١٪) لا يعون أن ممارسة التصويت من أهم مسئوليات المواطنة أو لا يثقون في مصداقية العملية الانتخابية، وهو ما سينعكس سلباً على مستويات المشاركة السياسية المستقبلية لهؤلاء الطلاب. على أن ارتفاع مستويات الوعي بمسئوليات المواطنة الفعّالة – مقارنة بالأبعاد الأخرى – يمكن إرجاعه إلى التشابه بين لغة المفردات التي تقيس الوعي بهذه المسئوليات ولغة الشعارات السياسية التي تألفها أذن الطلاب.

وعن بعد المواطنة الفعّالة إجمالاً نجد أن ٥٣,٥٪ من العينة الكلية توفرت لديها المعرفة والوعي اللازمين للمواطنة الفعّالة، سواء على مستوى آليات ومؤسسات الحكم أو مسئوليات المواطنة، في مقابل ٤٦,٥٪ لا تتوفر لديهم هذه المعرفة وذلك الوعي، ومن الملاحظ على هذه النتائج انخفاض متوسط المعرفة والوعي بآليات ومؤسسات الحكم (٤٦,٢٪) مقارنة بنظيره الخاص بمسئوليات المواطنة (٦٢,٧٪)، وربما كان انخفاض الأول هو السبب في انخفاض بعد المواطنة الفعّالة ككل، ويمكن تفسير ذلك بعدة أسباب منها: عدم معالجة المؤسسة التعليمية لهذه المعارف عبر آلية المنهج، وانخفاض معالجة المؤسسة الإعلامية لها، إضافة إلى أن ارتفاع متوسط الوعي على الجزء الثاني من البعد قد يرجع إلى تركيز المؤسسة الإعلامية على هذه المسئوليات بهدف حشد المواطنين خلف النظام السياسي. وعلى كل نجد أن متوسط وعي الطلاب بالمعارف والمفاهيم والمبادئ الأساسية للمواطنة الفعّالة يظل منخفضاً، فالطلاب

يكادون ينقسمون بين الوعي وعدمه بالمواطنة الفعّالة، ومبعث عدم الاطمئنان في هذه النتائج هو أن نصف العينة الممثلة لشباب مصر نظراً لعدم وعيها بأساسيات المواطنة الفعّالة، لن يكونوا على مستوى هذه المواطنة سياسياً واجتماعياً ومدنياً في المستقبل، وهو ما يلقى بمسئولية كبيرة على أكثر مؤسسات التربية مباشرية وقصدية وهى المؤسسة التعليمية.

٤- المواطنة العالمية

يوضح الجدول رقم (٦) مستوى العينة الكلية على بعد المواطنة العالمية في مستوى المعرفة والوعي.

جدول رقم (٦)

مستوى استجابات العينة الكلية على بُعد المواطنة العالمية في مستوى المعرفة والوعي

أرقام المفردات	إجابة صحيحة		إجابة خاطئة	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
٥	٢٦٢	٤٢,٠	٣١٢	٥٨,٠
١٠	٣٠٦	٥٦,٩	٣٢٣	٤٣,١
١٥	٢٤٩	٤٦,٣	٢٨٩	٥٣,٧
٢٠	٤٠٩	٧٦,٠	١٢٩	٢٤,٠
المجموع	١١٩٠	٥٥,٣	٩٦٢	٤٤,٧

توضح النتائج المبينة في الجدول رقم (٦) أن نسبة من اختاروا الإجابة الصحيحة على كل مفردات بُعد المواطنة العالمية من إجمالي العينة الكلية بلغت ٥٥,٣٪ من العينة الكلية في مقابل ٤٤,٧٪ فشلوا في التعرف على الإجابة الصحيحة.

وبالنظر إلى النتائج الموضحة في الجدول السابق نجد أن الوعي بمبدأ حق الشعوب في تقرير مصيرها جاء في المرتبة الأولى (٢٠-٧٦٪) بفارق كبير عن المبدأ أو المفهوم الذي يليه (وربما كان ارتفاع مستوى الوعي بهذا المبدأ هو السبب في ارتفاع مستوى بعد المواطنة الفعّالة ككل)، ويمكن إرجاع السبب في ارتفاع مستوى الوعي بهذا المبدأ

إلى تزامـن تطبيـق الاسـتبيـان مع الانتفاضــة الفلسـطينية الثانية وإعــلان الولايـات المتحدة عن رغبتها في اسـتبدال القيـادة الفلسطينية، وحربهـا المنتظرة لتغيير القيـادة العراقية، وتدخلها في الشـأن السوداني، وغيرهـا من أشـكال التدخل في الشأن العربي والانتقاص من سـيـادة دوله، وهنـاك سبب آخر يرتبط بما سبق وهو معـالجة المؤسسة الإعلاميـة (وبخاصــة التليفزيون) المكثفة لهذا المبدأ، ولذلك يـرى المؤلف أن البرامج التليفزيونيــة الثقـافيــة والحواريــة ذات الطابع الدولي مثل "رئيس التحرير" و"دائرة الحوار و"الرأي الثـالث" و "الظل الأحمر" وغيرهـا من البرامج من هذه النوعية أسهمت دون غيرهـا وجعلت للتليفزيون ميزة نسبية على بقية وسائل الإعلام وجعلت للإعلام ميـزة على بقية الوسـائط المربيــة، وفي المرتبة الثـانية جاء الوعـي بـالهدف من قيام وعمل هيئــة الأمم المتحدة (١٠-٥٦,٩٪)، ويمكن إرجاع الارتفـاع النسـبي لمسـتوى الوعى به إلى تزامن تطبيق الاسـتبيـان مع الجدل الدائر في وسـائل الإعلام حول دور الأمم المتحدة ومشروعية التدخل في الشئون الداخلية للدول خـارج مظلتهـا ودورهـا في التعامـل مع الصراع العربي – الإسرائيلـي ومحـاولات الولايـات المتحدة غير الشرعية الإطاحة بنظم الحكم في فلسطين والعراق وليبيـا والسودان، وغيرهـا من القضايـا التي تثـير الجـدل حول الهدف مـن هذه المنظمة التــي بـاتت يحيطها كثير من الشـكوك في نظر كثير من النـاس، إلى جـانب التنـاول التليفزيوني المكثف لهذه القضية عبر البرامج الحوارية والثقـافيـة والسيـاسيـة.

ومــن الجديـر بـالملاحظة في هــذا البعــد أن الإجابة الخـاطئة علــى بعض المفردات قد تنبئ عن وعـي سيـاسـي عـالمي نـاقد أكثر مما تنبئ عن عدم وعي وضــحـالة فكريـة، إذ يــرى المؤلــف أن نسـبـة كبيرة من الطــلاب الذين اختـاروا إجابـة غير صــحيحة على المفــردة الســابقة (٤٣,١٪) بـاختيـارهــم العمـدي لإجابـة خـاطئة معينــة (التدخل في الشـئون الداخلية للدول الأعضـاء) تعلن عن سـخريتها المريرة ونقدهـا اللاذع للوضـع العـالمي الذي تزامن مع تطبيق الاسـتبيـان، وهو مـا عبر عنه الطلاب شـفـاهـة في أثنـاء تطبيق الاسـتبيـان، ولعل هذا هو الفرق بين المعرفــة والوعى، بمعنى أن الطلاب الذين اختـاروا الإجابـة الصــحيحة لديهم معرفـة بدور الأمم المتحدة كمـا نصت عليه وثـائقهـا التـأسيسية، في حين أن الطلاب الذين اختـاروا الإجابـة الخـاطئة يمتـازون عنهم بـالوعى الذي يجعلهم قـادرون على النقد والتشكيك في هذا الدور وفقاً لمـا آلت إليه هذه المنظمة مــن وقوع تحت الهيمنة الأمريكيــة. وفي المرتبة الثـالثة جـاءت المعرفة بشرط موافقة الأعضــاء الدائمين في مجلس الأمن على القرارات حتى تصبح سـارية (١٥-٤٦,٣٪)،

ولعل السبب في انخفاض مستوى وعي الطلاب بهذا الشرط رغم الوضع الدولي السابق هـو عدم معالجـة البرامج الحوارية لها بنفس كثافة تناول القضـيتين السـابقتين، إذ تصـمت وسـائل الإعلام عن التعامل مع هذا الشرط الظالم بـاعتبـاره أمراً واقعاً، وفي المرتبة الرابعة جاء الوعي بمغزى وحقيقة حق الاعتراض في مجلس الأمن (٥-٤٢٪)، وهي نسبة رغم كل شيء مرتفعة، وهو ما يمكن تفسيره بتزامن تطبيق الاستبيان مع الوضـع الدولي السـابق، وارتفاع وعى الطلاب كما اتضح في الإجابة على العبارة السابقة.

وبالنظر إلى بُعد المواطنة العالمية ككل في مستوى المعرفة والوعي نجد أن مستويات وعـي الطلاب بالمفاهيم والمبادئ الضرورية للمواطنة العالمية (٥٥,٣٪) تكاد تكون منخفضة نظراً للوضع الدولي السابق والعولمة، حيث إن ٤٤,٧٪ من الطلاب ينقصهم هذا الوعي الذي يؤهلهم للتجاوب مع القضايا العالمية التي باتت في ظل العولمة من أخص خصوصـيات الدول والمواطنـين، ومكمن الخطورة في هـذه النتائج يتمثل في صـعوبة تكوين إجماع في الرأي حول أقل القضايا خلافية وأكثرها بديهية بناءً على عـدم الإجماع في الوعي بالمفاهيم والمبادئ الأساسـية للمواطنة العالمية، فالطلاب - وكما في البعد السابق - يكادون ينقسمون بين الوعي وعدمه بالمفاهيم والمبادئ المؤهلة للمواطنة العالمية.

وإذا كان هذا المسـتوى من مستويات الاستبيان أقرب ما يكون لاستبيانات الوعي السياسـي، فمما يذكر أن نتائج الدراسة الحالية تتفق بذلك مع نتائج الوعي السياسي لـدى طـلاب المدرسـة الثانويـة التي توصـل إليها سـمير خطـاب (١٩٩٩)، حيث بلغ متوسـط هذا الوعي ٥٩٪، ولعل السـبب في هذا الفارق البسـيط لصـالح هذه الدراسـة يعود لصعوبة الاستبيان الحالي، إذ يعتمد في جانبه المعرفي على أربعة مشتتات وليس مشتتين فقط مثل هذه الدراسة السابقة.

ومما يؤكد ما ذهب إليه الباحث في تفسـير النتائج من إرجاع ما لدي الطلاب من معرفة ووعي بأبعاد التربية المدنية الأربعة - في معظمه - إلى تأثير وسائط التربية غير المدرسية، ومن أهمها وسائل الإعلام - وعلى رأسها التليفزيون - تلك الدراسات التي تؤكد تراجع دور المؤسسة التعليمية في التنشئة السياسية مقارنة بوسائط التربية الأخـرى لتحتل المرتبة الأخيرة بعد وسـائل الإعـلام والأسرة والكتب(٦). والمدرسـة بذلـك تهمـل دوراً من أهم أدوارهـا، إن لم يكـن أهمها على الإطلاق وسـبب وجودهـا، وهو الإعداد للمواطنة الديمقراطية الواعية والفعّالة والمسئولة بأشـكالها السياسـية

والاجتماعية والمدنية على جميع المستويات المحلية والقومية والعالمية.

ويمكن أن نحصل على نظرة أكثر عمقاً وتفصيلاً لمستويات المعرفة والوعى المدنيين لدى طلاب الثانوية العامة في مصر من خلال جدول التكرار المتجمع الصاعد رقم (٧) لإجمالي استجابات الطلاب على كل مفردات مستوي المعرفة والوعى.

يتضح من الجدول رقم (٧) أننا إذا ما قسمنا مستويات الطلاب في المعرفة والوعى المدنيين إلى شرائح أو فئات، سنجد أن ٣٣,٨٪ كانت درجاتهم أقل من أو تساوي ١٢ درجة من إجمالي درجات المستوى (٢٦ درجة)، ومعنى ذلك أنهم لم يبلغوا ٥٠ ٪ من درجات المستوى وهذه الشريحة سوف تترك التعليم الثانوي - العام والمشترك والذي من مهامه الإعداد للمواطنة والحياة المجتمعية الفعّالة - وهي تفتقر إلى المعرفة والوعي اللازمين للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة في مجتمع ديمقراطي ومجتمع مدني، وهو ما سوف يؤثر - دون شك - على مشاركتها المتوقعة سياسياً واجتماعياً ومدنياً على المستويات المحلية والقومية والعالمية، وهو ما سيسهم بدوره في تكريس أزمة المشاركة التي طال الجدل حولها. ويشير الجدول السابق كذلك إلى أن ٤٣,٢٪ من الطلاب كانت درجاتهم تمتد من ٥٠٪ (١٣ درجة من مجموع درجات المستوى) إلى ٦٥,٤٪ (١٧ درجة)، وهو ما يعني أنهم أيضاً ليسوا معدين بشكل جيد للمواطنة بمواصفاتها السابقة، وأن ١٣٪ فقط من الطلاب كانت درجاتهم أكبر من أو تساوي ٦٥,٤٪ (١٧ درجة)، وأن ١٠٪ فقط من الطلاب كانت درجاتهم أكبر من ٧٥٪ من درجات المستوى، بمعنى أن طلاب هذه الشريحة الأخيرة فقط سيخرجون إلى الحياة السياسية والمدنية مزودين بأدواتها معرفياً ومفاهيمي بما يؤهلهم للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والمشاركة النشطة في كل أوجه الحياة في مجتمعاتهم وعالمهم.

جدول رقم (٧)

التكرار المتجمع الصاعد لمجموع استجابات الطلاب على كل عبارات بعد مستوى المعرفة والوعى

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
٣	١	٠,٢	٠,٢
٥	٢	٠,٤	٠,٦
٦	١٠	١,٩	٢,٤
٧	١١	٢	٤,٥
٨	٥	٠,٩	٥,٤
٩	٢١	٣,٩	٩,٣
١٠	٢٩	٥,٤	١٤,٧
١١	٤٣	٨	٢٢,٧
١٢	٦٠	١١,٢	٣٣,٨
١٣	٦٢	١١,٥	٤٥,٤
١٤	٦٠	١١,٢	٥٦,٥
١٥	٧٢	١٣,٤	٦٩,٩
١٦	٣٩	٧,٢	٧٧,١
١٧	٥٣	٩,٩	٨٧,٠
١٨	٢٥	٤,٦	٩١,٦
١٩	١٨	٣,٣	٩٥,٠
٢٠	١٧	٣,٢	٩٨,١
٢١	٨	١,٥	٩٩,٦
٢٢	١	٠,٢	٩٩,٨
٢٣	١	٠,٢	١٠٠,٠
المجموع		١٠٠,٠	١٠٠,٠

إن عرض نتائج مستوى المعرفة والوعي على النحو السابق يجعلها قريبة الصلة من نتائج دراسة التقييم القومي للتقدم التعليمي NAEP في التربية المدنية والحكومة ١٩٩٨[٧] التي وجدت أن ٤٦٪ من طلاب الصف الرابع (الابتدائي)، و٤٨٪ من طلاب الصف الثامن (الإعدادي)، و٣٩٪من طلاب الصف الثاني عشر (الرابع الثانوي آخر صفوف المدرسة الثانوية) يقعون في المستوى الأساسي the basic level في

التحصيل في التربية المدنية، ويعبر هذا المستوى عن التمكن الجزئي من المعارف والمهارات الضرورية للمواطنة ، وأن ٢١٪ ، ٢١٪ ، ٢٢٪ من طلاب هذه المراحل على التوالي كانوا يقعون في المستوى فوق المتوسط the proficient level وهو المستوى الذي يجب أن يصل إليه كل الطلاب ، وأن ٢٪ و ٢٪ و ٤٪ فقط من طلاب هذه المراحل على التوالي كانوا في المستوى المتقدم the advanced level، ومعنى ذلك أن ٣١٪ و ٢٩٪ و ٣٥٪ من طلاب هذه المراحل على التوالي كانوا دون المستوى الأساسي، وإذا كانت نتائج هذه الدراسة قد حظيت باهتمام سياسي وإعلامي كبيرين لما أبرزته حول مستويات المواطنة المتوقعة لطلاب التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة، فإن نتائج الدراسة الحالية لا تقل أهمية، إذ تكشف عن أن نسبة كبيرة من طلاب الثانوية العامة – صفوة طلاب المرحلة العمرية في مصر – تعوزهم المعرفة والوعي المدنيين اللازمين للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والمشاركة النشطة في كل أوجه الحياة في مجتمعاتهم.

ورغم الفروق الثقافية والاجتماعية والسياسية الكبيرة تتفق نتائج الدراسة الحالية في جانبها المعرفي مع ما خرجت به دراسة الهيئة القومية الأمريكية لسكرتيري الولايات NSS[٨] من أن الشباب في الشريحة العمرية ١٨–٢٤ ينقصهم الفهم الواقعي للمواطنة والمعلومات عن العملية الديمقراطية والمرشحين والأحزاب، ولاحظت أن معظم الشباب لا يسعون وراء المعلومات من هذا النوع وأنه لا يحتمل أن يبحثوا عنها في المستقبل، وهو تقريباً ما توصلت إليه دراسة مشروع الألفية الجديدة عن مستويات المعرفة السياسية للشباب الأمريكي في الفئة العمرية ١٥–٢٤ سنة[٩]، وهو ما يلقي بمسئولية كبيرة على عاتق المؤسسة التعليمية في إكساب الطلاب الوعي المدني والسياسي اللازم للمواطنة بمواصفاتها السابقة.

(ب) مستوى القيم والاتجاهات:

(١) الديمقراطية:

يوضح الجدول رقم (٨) مجموع استجابات العينة الكلية على كل عبارات بعد الديمقراطية في مستوى القيم والاتجاهات:

جدول رقم (٨)

مستوى استجابات العينة الكلية على بعد الديمقراطية في مستوى القيم والاتجاهات

أرقام العبارات	أوافق		متردد		لا أوافق		كا٢
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
١	٣٩٩	٧٤,٢	٣٥	٦,٥	١٠٤	١٩,٣	١×٤١٦,٨٨١
٦	١٧٧	٣٢,٩	١٤١	٢٦,٢	٢٢٠	٤٠,٩	١٧,٤٤٦×
١١	١٨١	٣٣,٦	١٣١	٢٤,٣	٢٢٦	٤٢	٢٥,١٨٦×
١٦	٣٠٢	٥٦,١	٩٨	١٨,٢	١٣٨	٢٥,٧	١٣٠,٣٢×
٢٠	٢٧٣	٤٤,١	١١٧	٢١,٧	١٨٤	٣٤,٢	٤٠,٣٣١×
٢٤	١٩٨	٣٦,٨	١٠٧	١٩,٩	٢٣٣	٤٣,٣	٤٧,١٧٨×
٢٧	٣٠٢	٥٦,١	١٢٩	٢٤,٠	١٠٧	١٩,٩	١٢٧,١٠٨×
المجموع	١٧٣٦	٤٧,٧	٧٥٨	٢٠,١	١٢١٢	٣٢,٢	

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٨) إلى أن نسبة الطلاب الذين وافقوا علي القيم والاتجاهات الأساسية للديمقراطية من إجمالي العينة الكلية بلغت ٤٧,٧٪، في حين بلغت نسبة الطلاب الرافضين لها ٣٢,٢٪، ونسبة الطلاب المترددين ٢٠,١٪.

وبالنظر إلى هذه النتائج نجد أن الإيمان بمبدأ حرية الصحافة (١-٧٤,٢٪) جاء الأعلى بين هذه الاتجاهات، ولعل السبب في الحضور الواضح لهذا المبدأ يعود إلى إن حرية الصحافة في مصر - كما تصورها الآلة الإعلامية - هي أبرز جوانب الديمقراطية، وفى المرتبة الثانية جاء الإيمان بحق المرأة في الترشيح للمناصب القيادية (١٦-٥٦,١٪)، وهو ما يمكن تفسيره بارتفاع متوسطات الإناث عن الذكور في هذا المستوى وفى الاستبيان ككل، وكثافة التناول الإعلامي لقضايا المرأة وبخاصة بعد إنشاء المجلس القومي للمرأة، وفى المرتبة نفسها جاء الاتجاه نحو

قاعدة حكم الأغلبية وحقوق الأقلية (٢٧-٥٦,١٪)، ثم التعددية الحزبية (٢٠-٤٤,١٪)، ثم الاتجاه نحو مبدأ الفصل بين السلطات (٢٤-٣٦,٨٪)، وهو ما يمكن رده إلى غياب مفهومي التعددية الحزبية والفصل بين السلطات عن التناول وبخاصة خارج دوائر المعنيين والمتخصصين وعدم تداولهما إعلاميا بكثافة مثل المبادئ السابقة، وفى المرتبتين الأخيرتين جاء الإيمان بالحق في الاختلاف (١١-٣٣,٦٪)، ثم الاتجاه نحو توسيع عدد الوظائف التي يتم شغلها بالانتخاب (٦-٣٢,٩٪)، ولعل السبب في ذلك يعود إلى غموض هذه المبادئ والمفاهيم أكثر مما يعود إلى غيابها عند عينة الطلاب، وهذه النتائج تتفق بذلك مع نتائج دراسة لطيفة إبراهيم خضر (٢٠٠٠)[١٠] التي خلصت إلى انخفاض متوسط الإيمان بالقيم الديمقراطية، وهو ما ذهبت في تفسيره إلى احتمال غموض هذه المفاهيم والمبادئ، وتتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع نتائج دراسة سمير خطاب (١٩٩٩)[١١] التي سبق وأشرنا إليها.

ويمكن إرجاع انخفاض مستوى الإيمان بالقيم والاتجاهات الديمقراطية ككل إلى غموض المفاهيم والمبادئ الديمقراطية من جانب، وانخفاض مستوى شيوع المناخ والممارسات الداعمة للديمقراطية من جانب آخر، حيث إن العلاقة بين القيم والمناخ ثنائية الاتجاه، بمعنى أن المناخ والممارسات الديمقراطية تنتج عن انتشار القيم والاتجاهات الديمقراطية وتؤدى إليها في الوقت نفسه، وإذا كان واقع مناخ المدرسة والأسرة على نحو ما ذكرنا في الفصل السابق - وهو ما سيتأكد عند مناقشة نتائج مستوى المناخ والممارسات - من شيوع نموذج المجتمع الأبوي السلطوي في كل المؤسسات، فلا غرابة في أن تأتى القيم والاتجاهات الديمقراطية بهذا الانخفاض.

(٢) المجتمع المدني:

يوضح الجدول رقم (٩) مجموع استجابات العينة الكلية علي كل عبارات بعد المجتمع المدني في مستوي القيم والاتجاهات:

جدول (٩)

مستوي استجابات العينة الكلية علي بعد المجتمع المدني
في مستوي القيم والاتجاهات

أرقام العبارات	أوافق		متردد		لا أوافق		كا٢
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
٢	٣٥٠	٥٦,١	٦٣	١١,٧	١٢٥	٢٣,٢	٢٥٤,٣٤٦x
٧	٢٦٧	٤٩,٦	٩٤	١٧,٥	١٧٧	٢٢,٩	٨٣,٤٩١x
١٢	٣٠٣	٥٦,٣	٧٨	١٤,٥	١٥٧	٢٩,٢	١٤٥,٣٣٠x
١٧	٢٤٧	٤٥,٩	١١٩	٢٢,١	١٧٢	٣٢,٠	٤٦,١٣٠x
٢١	٣٢٩	٦١,٢	١٠٧	١٩,٩	١٠٢	١٩,٠	١٨٧,٤٩١x
٢٥	٣٢٣	٦٠	٨٤	١٥,٦	١٣١	٢٤,٣	١٨٧,٧٩٩x
٢٨	٣٦٦	٦٨,٠	٦٩	١٢,٨	١٠٣	١٩,١	٢٩٤,٧٦٣x
المجموع	٢١٨٥	٥٨	٦١٤	١٦,٣	٩٦٧	٢٥,٧	

تشير البيانات الواردة في جدول رقم (٩) إلى أن نسبة الطلاب الذين وافقوا علي القيم والاتجاهات الأساسية للمجتمع المدني من إجمالي العينة الكلية بلغت ٥٨٪، في حين بلغت نسبة الطلاب الرافضين لها ٢٥,٧٪، ونسبة المترددين ١٦,٣٪.

وقد كان أعلى حضور بين هذه القيم هو الإيمان بحق الأقليات في التعبير (٢٨-٦٨٪)، وهو ما يمكن تفسيره بمعالجة المؤسسة الإعلامية المكثفة لقضية الوحدة الوطنية، ويعد ذلك جاء الاتجاه نحو النزوع الطوعى (٢-٥٦,١٪)، ثم الإيمان بأن المشاركة في منظمات المجتمع المدني يحقق تأثير المواطن في السياسات العامة (٢١-٦٥,٢٪)، ثم الإيمان بحق منظمات المجتمع المدني في نقد تصرفات الحكومة (٢٥-٦٠٪)، وهى نتيجة غير متوقعة نظراً لغياب الثقافة المدنية، وبخاصة المشاركة المدنية والنزوع الطوعى، وهو ما يمكن رده إلى جاذبية هذه المفاهيم من جانب،

ومـن جانب آخـر إلى حالة الفصــام الاجتماعي التي تتبدى في الانفصــال بين القول والفعـل، وبعد ذلك جــاء الاتجاه نحو العمل التطوعي اللاربحــي (١٢-٥٦,٣٪)، وهـي نسـبة تعتـبر مرتفعة نظراً لغيــاب الثقافة المدنية بما فيها العمـل الطوعى اللاربحي في ظل الثقافة المادية الفردية الســائدة، وفــى المرتبتين الأخيرتين جاء الاتجاه نحو حــق المواطنين في المطالبة بتغيـير القوانين (٧-٤٩,٦٪)، ثم الاتجاه نحو حق المرأة في العمل (١٧-٤٥,٩٪)، وهذه النسـبة الأخيرة تتعارض مع ما سـبق أن اتضـح من ارتفـاع درجة الإيمان بحق المرأة في الترشـيح للمناصـب القياديــة، ومن المدهش أن الإنــاث أنفســهن لا يتمتعن بـاتجاه قوى نحو عمل المرأة، وهو ما عبرت عنه بعضــهن شفاهة في أثناء تطبيق الاستبيـان، ويمكن تفسير ذلك بسيادة ثقافة الخمول والاتكال والرغبة في الثراء بدون مجهود، إلى جانب ما هو شـائع عن ندرة فرص العمل وسـوء ظروف العمل المتاحة.

(٣) المواطنة الفعّالة

يوضـح الجـدول رقم (١٠) مجموع اسـتجابات العينة الكلية علـى كل عبارات بعد المواطنة الفعّالة في مستوى القيم والاتجاهـات.

جدول رقم (١٠)

مستوى استجابات العينة الكلية على بعد المواطنة الفعّالة في مستوى القيم والاتجاهات

أرقام العبارات	أوافق		متردد		لا أوافق		كا٢
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
الثقة في الحكومة والمؤسسات							
٣	٢٨١	٥٢.٢	١١٧	٢١.٧	١٤٠	٢٦.٠	٨٧.٩٢٩
٨	٣١٧	٥٨.٩	١٢٣	٢٢.٩	١٩٠	١٨.٢	١٦٠.٢٤٦
١٣	١٩٠	٣٥.٣	١٠٢	١٩.٠	٢٤٦	٤٥.٧	٥٨.٧٦٦
المجموع	٧٨٨	٤٨.٨	٣٤٢	٢١.٢	٤٨٤	٣٠	
مسئوليات المواطنة							
٤	٣٨٦	٧١.٧	٨١	١٥.١	٧١	١٣.٢	٣٥٧.٥٢٨
٩	٢٥٢	٤٦.٨	٥٧	١٠.٦	٢٢٩	٤٢.٦	١٢٦.٦٥١
١٤	٣٥٤	٦٥.٨	٨٤	١٥.٦	١٠٠	١٨.٦	٢٥٥.٨٦٩
١٨	٣٨٢	٧١.٠	٦١	١١.٣	٩٥	١٧.٧	٣٤٦.٧٧٧
٢٢	٣٠٢	٥٦.١	٩١	١٦.٩	١٤٥	٢٧.٠	١٣٣.٩٨٩
٢٦	٣٥٨	٦٦.٥	٨٣	١٥.٤	٩٧	١٨.٠	٢٦٧.٥٥٠
٢٩	٤٠٨	٧٥.٨	٧٢	١٣.٤	٥٨	١٠.٨	٤٣٧.٩٠٧
٣٠	٣٨٦	٧١.٧	٧٥	١٣.٩	٧٧	١٤.٣	٣٥٧.٤٦٠
المجموع	٢٨٢٨	٦٥.٧	٦٠٤	١٤.٠	٨٧٢	٢٠.٣	

تكشف البيانات الموضحة بالجدول رقم (١٠) أن نسبة الطلاب الذين وافقوا علي الثقة في الحكومة والسياسة (الشق الأول من بعد المواطنة الفعّالة) من إجمالي العينة الكلية بلغت ٤٨,٨٪ ونسبة المترددين ٢١,٢٪ والرافضين ٣٠٪. وقد جاءت الثقة في مجلس الشعب في المرتبة الأولي (٨-٥٨,٩٪)، ثم الثقة في الحكومة (٣-٥٢,٢٪) ثم الثقة في تطبيق الديمقراطية في مصر (١٣-٣٥,٣٪).

وعلى الرغم من ارتفاع مستويات الثقة في الحكومة ومجلس الشعب وتطبيق الديمقراطية في مصر مقارنة بالقيم والاتجاهات السابقة، فإن ارتفاع نسبة المترددين والرافضين للثقة في الحكومة والسياسة، إلى جانب انخفاض نسبة الثقة في تطبيق الديمقراطية في مصر، تعد مؤشراً لا يبعث على الطمأنينة، حيث إن ضعف الثقة سيؤدي إلي السلبية والانعزال من جانب المواطنين، وقد تأكدت حالة ضعف الثقة في الحكومة والسياسة هذه من ردود أفعال كثير من الطلاب عندما طلب منهم الإجابة عن الاستبيان، حيث عبر الكثيرون منهم عن تخوفهم من ملء الاستبيان وعدم جدوى الدراسات التي تقيس الرأي العام والاتجاهات السياسية، معلقين بأن من سيملأ الاستبيان سوف يقبض عليه رجال أمن الدولة قبل أن يذهب إلي بيته، هذا إلى جانب التعليقات التي كتبها عدد من الطلاب معبرين فيها عن رأيهم في عدم وجود ديمقراطية في مصر، وهي مؤشرات خطيرة ينبغي معالجتها والتعامل معها.

ورغم الفروق الثقافية والاجتماعية والسياسية، نجد أن هذه النتائج تتفق مع ما خرج به تقرير اللجنة القومية الأمريكية للتجديد المدني NCCR من انخفاض محكين من محكات الديمقراطية والحياة المدنية وهما: الثقة في الحكومة والسياسة، والثقة بين الأشخاص، وما خرجت به دراسة "مشروع الألفية الجديدة"[١٢] من افتقاد الشباب إلى الاهتمام والثقة في الحكومة والسياسة، وتتفق كذلك مع ما خرجت به دراسة الجمعية الدولية لتقييم الإنجاز التعليمي IEA من انخفاض مستويات الثقة في الحكومة والمؤسسات خاصة بين شباب الدول ذات التقاليد الديمقراطية التي تقل عن ٤٠ عاما[١٣].

وبالنسبة للجزء الثاني من البعد الثالث (مسئوليات المواطنة) كانت نسبة الموافقين من إجمالي العينة الكلية ٦٥,٧٪ ونسبة المترددين ١٤,٠٪ والرافضين ٢٠,٣٪. وقد جاء الاتجاه نحو مسئولية المواطن تجاه المجتمع في المرتبة الأولى (٢٩-٧٥,٨٪)، وقد حظيت المشاركة السياسية الانتخابية بغالبية كبيرة (٤-٧١,١٪ ؛ ٣٠-٧٥٪) - وهذا يعبر عن مصداقية عالية للأداة - وهو ما يمكن رده إلى أن الديمقراطية والمواطنة

عـادة ما يتم اختزالهما في الـدول حديثة العهد بهما إلى المشـاركة الانتخابية، وبعد ذلك جاء الاتجاه نحو مراعاة الصالح العام عند الانتخاب (٢٦-٦٦,٥٪؛ ٩-٤٦,٨٪)، وجاءت الأولى عالية ربما لصراحة عبارة الاستبيان، في حين جاءت الثانية منخفضة ربما لصياغتها بطريقة سلبية، وانخفاض هذه الأخيرة يعكس جانباً كبيراً من الحياة الانتخابية في مصر والتي تتسـم بسـيطرة العصـبيات وعلاقات القرابة والنسب، وقد جاء الاتجاه نحو متابعة القضـايا العامة والشئون السياسية (١٤-٦٥,٨٪) والاتجاه نحو التأثير على الحكومة والسياسة العامة (٢٢-٦٥,١٪) في مستوى مرتفع، وهو ما قد يعكس ميل طلاب العينة إلى القيام بمسئوليات المواطنة الفعّالة.

وبالنسـبة لبعـد المواطنـة الفعّالة ككل نجـد أن هنـاك تفاوتاً بين مسـتويات الثقة في الحكومة والسياسـة والديمقراطية من جانب ومسئوليات المواطنة من جانب آخر، ويمكـن رد انخفاض الأولى إلى حالة الانفصـال بين نظم الحكم والشـعوب في العالم العربي، ويمكن رد ارتفاع الثاني لتشـابه عبارات هذا الجزء بلغة الشـعارات السياسية التي تألفها أذن الطلاب، كما أن انخفاض الأولى ربما يكون السـبب في انخفاض بعد المواطنة الفعّالة في هذا المستوى. وإجمالاً فإن نسبة الموافقين من العينة الكلية بلغت ٦٢,٢٪ والمترددين ١٦,٣٪ والرافضين ٢٣,٣٪، وهو ما يعني أن نسبة ليست صغيرة مـن الطلاب لا تتوفر لديهـم القيم والاتجاهـات المدنية الضروريـة للمواطنة الواعية والفعّالة والمسـئولة، ونسـبة أخرى لم تحسـم أمرها حيال مسـئوليات المواطنة، وهو ما قد يعبر عن عدم وضـوح تلك المسـئوليات في أذهـان الطلاب، وما قد يعكس ثقافة السـلبية والانسحاب والخلاص الفردي والمادية المهيمنة على المجتمع، وهو ما يلقى بتبعة تغيير هذه الثقافة على أكثر مؤسسات التربية مباشرية وقصدية: المدرسة.

ورغم الفروق الثقافية والاجتماعية والسياسـية، تتفق هذه النتائج مع ما خلصت إليه دراسـة عام ١٩٩٣ من الاسـتطلاع السـنوي لمعهد بحوث التعليم العالي HERI لاتجاهات طلاب السـنة الجامعيـة الأولى (مخرجات التعليم الثانـوي) لعدد ٢٢٠٠٠ طالـب من تراجـع الأهداف المدنية والعامة أمام الأهداف الشخصـية[١٤]، واسـتطلاع عام ١٩٩٧ الذي خلص إلى انخفاض مسـتوى الاهتمام بالسياسـة والتأثير في البناء السياسي والمشاركة في الحياة الاجتماعية[١٥].

(٤) المواطنة العالمية

يوضـح الجدول رقم (١١) مجموع اسـتجابات العينـة الكلية على كل عبارات بعد المواطنة العالمية في مستوى القيم والاتجاهات.

جدول رقم (١١)

مجموع استجابات العينة الكلية على كل عبارات بُعد المواطنة العالمية في مستوى القيم والاتجاهات

أرقام العبارات	أوافق		متردد		لا أوافق		كا٢
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
٥	٢٨٣	٥٢,٦	١١٠	٢٠,٤	١٤٥	٢٧,٠	٩٣,٣٠٥x
١٠	٣٨٤	٧١,٤	٧٥	١٣,٩	٧٩	١٤,٧	٣٥٠,٤١٣x
١٥	٣٠٦	٥٦,٩	١٠١	١٨,٨	١٣١	٢٤,٣	١٣٦,٧١٠x
١٩	٣٥٨	٦٦,٥	٩٠	١٦,٧	٩٠	١٦,٧	٢٦٧,٠٠٤x
٢٣	٣٤٥	٦٤,١	٧٨	١٤,٥	١١٥	٢١,٤	٢٣٣,٣٧٩x
المجموع	١٥٧٦	٦٢,٥	٤٥٤	١٦,٧	٥٦٠	٢٠,٨	

توضح البيانات الموضحة بالجدول رقم (١١) أن نسبة الموافقين على بعد المواطنة العالمية من إجمالي العينة الكلية بلغت ٦٢,٥٪ والمترددين ١٦,٧٪ والرافضين ٢٠,٦٪. وفى المرتبة الأولى جاءت الموافقة على أن يكون لمصر سياسة خارجية تخدم مصالحها القومية وألا تنغلق على نفسها (١٠-٧١,٤)، وفى المرتبة الثانية جاءت الموافقة على متابعة ما يحدث على مستوى العالم باعتبارها من مسئوليات المواطنة (١٩-٦٦,٥٪)، ثم الموافقة على متابعة قرارات الأمم المتحدة والمنظمات الدولية (٢٣-٦٥,١٪)، فالموافقة على الانفتاح إلى الثقافات (١٥-٥٦,٩٪)، وأخيرا الموافقة على توسيع علاقات مصر الخارجية وليس تقليصها (٥-٥٢,٦٪).

تكشف هذه النتائج عن اهتمام الشباب بما يحدث إلى مستوى العالم ورغبتهم في أن يكون لمصر دور فعّال ومحوري في الأحداث والقضايا العالمية، وقد جاء بُعد المواطنة العالمية الأعلى بين أبعاد التربية المدنية الأربعة، وهو ما يمكن تفسيره بأن الأحداث العالمية – وبخاصة العربية منها – التي تزامنت مع تطبيق الاستبيان مثل الأزمة العراقية والانتفاضة الفلسطينية وغيرها كانت تسيطر على تفكير الطلاب ويرغبون في أن يكون لمصر دور فيها، وهو ما يعد مؤشراً قوياً على المواطنة العالمية من جانب والانتماء القومي لمصر من جانب آخر، وهو ما يؤكد ما ذهبنا إليه في

الفصل الثالث من أن العولمة لم تترك الحدود الفاصلة بين ما هو خارجي وما هو داخلي، وما هو عالمي وما هو محلى، فالأشياء الخارجية باتت تؤثر على أكثر أخص خصوصيات المواطنين والدول.

وبالنسبة لمستوى القيم والاتجاهات إجمالا نجد أن نسبة الموافقين من إجمالي العينة الكلية بلغت ٤٤,٤٪، والمترددين ١٧,٨٪، والرافضين ٣٨,٨٪ وقد جاءت المواطنة العالمية – كما في المستوى السابق – في المرتبة الأولى ثم المواطنة الفعّالة ثم المجتمع المدني ثم الديمقراطية، وهو ما يمكن إرجاعه إلى الأسباب السابقة.

(ج) مستوى المناخ والممارسات

(١) الديمقراطية:

يوضح الجدول رقم (١٢) مجموع استجابات العينة الكلية على كل عبارات بُعد الديمقراطية في مستوى المناخ والممارسات.

جدول رقم (١٢)

مجموع استجابات العينة الكلية على كل عبارات بعد الديمقراطية في مستوى المناخ والممارسات

أرقام العبارات	غالبا		أحيانا		نادرا		كا٢
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
١	٢٦٥	٤٩,٣	١٦٥	٣٠,٧	١٠٨	٢٠,١	٧٠,٤٤٢
٦	١٨٣	٣٤,٠	١٩٧	٣٦,٦	١٥٨	٢٩,٤	٤,٣٥٣
١١	١٤٢	٢٦,٤	١٥١	٢٨,١	٢٤٥	٤٥,٥	٣٦,٢٩٤
١٦	١٤٥	٢٧,٠	١٥٨	٢٩,٤	٢٣٥	٤٣,٧	٣٦,٣٩٠
٢٠	٢٢٤	٤١,٦	١١٢	٨..٢٠	٢٠٢	٣٧,٥	٣٩,٢٧١
٢٤	١١٩	٢٢,١	١٦٢	٣٠,١	٢٥٧	٤٧,٨	٥٥,٦١٠
٢٩	١٠٤	١٩,٣	٨٨	١٦,٤	١٤٦	٦٤,٣	٠٥٦..٣٣٣
المجموع	١١٨٢	٣١,٤	١٠٣٣	٢٧,٤	١٥٥١	٤١,٢	

يتضـح من الجدول رقم (١٢) أن نسـبة الطلاب الذين "غـالبـا" و"أحيانـا" و"نـادرا" مـا يتـاح لـهم منـاخ ديمقراطي ويقومون بممـارسـات ديمقراطية من العينـة الكلية بلغت ٣١,٤٪، ٢٧,٤٪، ٤١,٢٪ على التوالى، وقد جاء منـاخ الأسرة الداعم لحرية التعبير عن الـرأي في المرتبة الأولى (١-٤٩,٣٪)، يليه المشـاركة في انتخـابات اتحـادات الطلاب (٢٠-٤١,٦٪)، وفـي المرتبة الثـالثة جاءت ممـارسـة الحق في الاختلاف الصريح مع المعلـم حول القضـايا العامـة (٦-٣٤٪)، وبعد ذلـك جـاء اسـتخدام المعلمين لطريقة المحـاضرة التي لا تسـمح للطلاب بـالحوار والفعّالية (١٦-٢٧٪)، ثم احترام المعلمين لآراء الطلاب (١١-٢٦,٤٪)، وفى المرتبتين الأخيرتين جاءت ممارسـة المعلمين لنقد الحكومة وسيـاسـاتهـا أمـام الطلاب (٢٤-٢٢,١٪)، وتشـاور مدير المدرسة مع الطلاب في أمـور المدرسـة والعملية التعليميـة (٢٩-١٩,٣٪). وإجمـالا يمكـن القول بـأن كلاً من المدرسـة والأسرة لا يوفران المنـاخ والممـارسـات التي تدعم الديمقراطية كسـلوك وأداء وممـارسـات، فـهمـا جزء من مؤسسـات هذا المجتمع التي مـازالـت تـهيمن عليـها ثقـافـة غير ديمقراطية، وهـذه النتيجة ربمـا تفسر انخفـاض وجـود القيم والاتجـاهـات الديمقراطية كمـا تبين من المستوى الثـاني من هذا الاستبيـان.

(٢) المجتمع المدني

يوضـح الجـدول رقم (١٣) مجموع اسـتجابـات العينـة الكلية علـى كل عبـارات بُعد المجتمع المدني في مستوى المنـاخ والممـارسـات.

جدول رقم (١٣)

مجموع استجابات العينة الكلية على كل عبارات بعد المجتمع المدني في مستوى المناخ والممارسات

أرقام العبارات	غالبا		أحيانا		نادرا		كا٢
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
٢	١٢٠	٢٢٠٣	١٣٥	٢٥,١	٢٨٣	٥٢,٦	٩٠,٥١٧
١٢	١٥٥	٢٨,٨	١٣٨	٢٥,٧	٢٤٥	٤٥,٥	٣٦,٨٧٤
١٧	١٦٠	٢٩,٧	١٦٣	٣٠,٣	٢١٥	٤٠,٠	١٠,٦٦٥
٢١	٧٣	١٣,٦	١١٩	٢٢,١	٣٤٦	٦٤,٣	٢٣٨,٢٤٢
٢٥	١٨١	٣٣,٦	١٤٦	٢٧,١	٢١١	٢..٣٩	١١,٨٠٣
٣٠	١٥٣	٢٨,٤	١٧٥	٣٢,٥	٢١٠	٣٩,٠	٩,٢١٦
المجموع	٨٤٢	٢٥,٣	٨٧٦	٢٧,١	١٥١٠	٤٦,٨	

يوضح الجدول رقم (١٣) أن نسبة الطلاب الذين "غالبا" و"أحيانا" و"نادرا" ما يتاح لهم مناخ وممارسات داعمة للمجتمع المدني من إجمالي العينة الكلية بلغت ٢٥,٣٪، ٢٧,١٪، ٤٦,٧٪ على التوالي. وفي المرتبة الأولى جاءت ممارسة الأنشطة المدرسية الرامية لخدمة البيئة والمجتمع المحلى (٢٥-٣٣,٦٪)، وهو ما قد يعكس المرغوبية أو محاولة للتجمل أكثر منه واقعاً، إذ يتنافى ذلك مع الدراسات السابقة الكثيرة التي تؤكد انفصال المدرسة عن المجتمع وغياب أنشطة خدمة المجتمع عنها، وبعد ذلك جاءت المشاركة التطوعية في أنشطة خدمة المجتمع (١٧-٢٩,٧٪)، ثم المشاركة في جماعات الحفاظ على البيئة (١٢-٢٨,٨٪)، ثم المشاركة التطوعية مع أفراد الأسرة (٣-٢٨,٤٪)، ثم تشجيع المدرسة لأنشطة خدمة الحي (٢-٢٢,٣٪)، وفى المرتبة الأخيرة جاءت المشاركة في المنظمات الشبابية التابعة للأحزاب السياسية (٢١-١٣,٦٪). تكشف هذه النتائج عن غياب المناخ والممارسات التي من شأنها

أن تدعم المجتمع المدني لدى عينة الطلاب سواء على مستوى المدرسة أم الأسرة أم المجتمع العام، وربما يعود السبب في ذلك إلى ما أكدناه مراراً من سيادة ثقافة السلبية والانعزال وغياب التطوعية واللاربحية.

(٣) المواطنة الفعّالة

يوضح الجدول رقم (١٤) مجموع استجابات العينة الكلية على كل عبارات بعد المواطنة الفعّالة في مستوى المناخ والممارسات.

جدول رقم (١٤)

مستوى استجابات العينة الكلية على بعد المواطنة الفعّالة في مستوى المناخ والممارسات

كا٢	نادراً		أحياناً		غالباً		أرقام العبارات
	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	
الثقة في الحكومة والسياسة والمؤسسات							
٦٣,٣٧٢	٤٩,٤	٢٦٦	٢٦,٦	١٤٣	٢٤,٠	١٢٩	٣
٣٣,٢٨٣	٢٩,٧	١٦٠	٢٥,٥	١٣٧	٤٤,٨	٢٤١	٨
١٣,٢٣٠	٤٠,٧	٢١٩	٣٠,١	١٦٢	٢٩,٢	١٥٧	١٣
٣٣,٢٨٣	٤٣,٩	٢٣٦	٢٣,٦	١٢٧	٣٢,٥	١٧٥	٢٢
المجموع	٧٠٢	٤٠,٩	٨٨١	٢٦,٤	٥٦٩	٣٢,٦	
مسئوليات المواطنة							
٩٩,٨٨٥	٢١,٤	١١٥	٢٥,١	١٣٥	٥٣,٥	٢٨٨	٤
٤٢,٥٧٢	٣١,٢	١٦٨	٢٣,٠	١٢٤	٥٤,٧	٢٤٦	٧
٩,٣٨٣	٣٣,٥	١٨٠	٢٧,٩	١٥٠	٣٨,٧	٢٠٨	٩
٨٨,٢٦٤	٥٢,٤	٢٨٢	٢٤,٣	١٣١	٢٣,٢	١٢٥	١٤
٢٢٧,٠٣٨	٦٣,٩	٣٤٤	١٩,٠	١٠٢	١٧,١	٩٢	١٨
٢٩,٥٨٠	٣٥,٥	١٩١	٢٢,٩	١٢٣	٤١,٦	٢٢٤	٢٦
٦٩,١٦٠	٢٣,٨	١٢٨	٢٦,٠	١٤٠	٥٠,٢	١٧٠	٢٧
١٤٠,٥٢٤	٥٦,٧	٣٠٥	٢٦,٨	١٤٤	١٦,٥	٨٩	٢٨
	٣٩,٨	١٧١٣	٢٤,٤	١٠٤٩	٣٥,٨	١٥٢٤	المجموع

كما يتضح من جدول رقم (١٤) فإن نسبة الطلاب الذين "غالباً" ما يتاح لهم مناخ يدعم الثقة في الحكومة والسياسة وتصدر عنهم ممارسات تعبر عنها (الجزء الأول من بعد المواطنة الفعّالة) بلغت ٣٢,٦٪ والذين "أحياناً" و "نادراً" ما يتاح لهم مناخ يدعم الثقة في الحكومة والسياسة وتصدر عنهم ممارسات تعبر عنها ٢٦٪، ٤٠,٩٪ على التوالي، وهي نسب تقل عن مثيلاتها على مستوى القيم والاتجاهات. وهذه النتائج تكشف عن تدني مستويات شيوع المناخ والممارسات الداعمة للثقة في الحكومة والمؤسسات، فنسبة صغيرة من الطلاب يتاح لها مناخ يدعم إمكانية التأثير في الحكومة (٣-٢٤٪) ونسبة أعلى قليلاً (١٣-٢٩,٢٪) يسود داخل أسرها مناخ مشبع بالثقة في سياسات الحكومة، ونسبة أعلى (٢٢-٣٢,٥٪) لا تسعى إلى استخراج بطاقة انتخابية لعدم ثقتها في نتائج الانتخابات، وقد كانت أعلى نسبة (٨-٤٤,٨٪) لسيادة مناخ من عدم الشعور بتهديد السلطة داخل الأسرة، وربما يرجع ذلك لمحاولة الطلاب تحسين صورة الأسرة. إن انخفاض مستويات المناخ والممارسات الداعمة للثقة في الحكومة والسياسة سيكون له أثر سلبي على القيم والاتجاهات من جانب والمشاركة المستقبلية من جانب آخر، وهو ما سينعكس على استجابات العينة في الجزء الثاني من بُعد المواطنة الفعّالة.

وبالنسبة للجزء الثاني من بعد المواطنة الفعّالة (مسئوليات المواطنة) نجد أن نسبة الطلاب الذين "غالباً" ما يتاح لهم مناخ وتصدر عنهم ممارسات داعمة لمسئوليات المواطنة ٣٥,٨٪ والذين "أحياناً" و"نادراً" ما يتاح لهم مناخ وتصدر عنهم ممارسات داعمة لمسئوليات المواطنة ٢٤,٤٪، ٣٩,٨٪، وهي تكشف عن انخفاض مستوى المناخ الداعم للمواطنة الفعّالة بمسئولياتها سواء على مستوى المدرسة أو الأسرة أو المجتمع العام، وإن حاول الطلاب تحسين صورة الأسرة (٤-٥٣,٥٪؛ ٧-٤٥,٧٪؛ ٩-٣٨,٧٪؛ ٢٧-٥٠,٢٪)، وتشويه صورة المدرسة (١٤-٢٣,٨٪؛ ٢٨-١٦,٥٪).

وعن بعد المواطنة الفعّالة إجمالاً نجد أن ٣٤,٨٪ فقط من طلاب العينة الكلية "غالباً" ما يتاح لهم مناخ وممارسات تدعم المواطنة الفعّالة والمشاركة بكل أشكالها ومستوياتها سواء داخل المدرسة أو الأسرة أو المجتمع، وأن ٢٠,١٪، ٤٠,٢٪ "أحيانا" و"نادرا" - على التوالي - ما يتاح لهم مناخ وتصدر عنهم ممارسات تدعم وتعبر عن المواطنة الفعّالة، سواء فيما يتعلق بالثقة في الحكومة والمؤسسات أو مسئوليات المواطنة الفعّالة.

(٤) المواطنة العالمية

يوضح الجدول رقم (١٥) مجموع استجابات العينة الكلية على كل عبارات بعد المواطنة العالمية في مستوى المناخ والممارسات

جدول رقم (١٥)

مستوى استجابات العينة الكلية على بعد المواطنة العالمية في مستوى المناخ والممارسات

أرقام العبارات	غالباً		أحياناً		نادراً		كا٢
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
٥	٢٦٤	٤٩,١	١٦٣	٣٠,٣	١١١	٢٠,٦	٦٧,٤٨٩×
١٠	٢٠٢	٣٧,٥	١٦٣	٣٠,٣	١٧٣	٣٢,٢	٤,٥٧٦×
١٥	٢٦٧	٣١,٠	١٥٦	٢٩,٠	٢١٥	٤٠,٠	١٠,٩٧٨×
١٩	١٩٨	٣٦,٨	١٩٧	٣٦,٦	٢٤٣	٢٦,٦	١١,٠٤٥×
٢٣	١٢٥	٢٣,٢	١٦٢	٣٠,١	٢٥١	٤٦,٤	٤٦,٧٧٧×
المجموع	٩٥٦	٣٥,٥	٨٤١	٣١,٣	٩٩٣	٣٦,٩	

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن نسبة الطلاب الذين "غالباً" ما يتاح لهم مناخ ويقومون بممارسات داعمة للمواطنة العالمية ٣٥,٥٪ والذين "أحياناً" ما يتاح لهم هذا المناخ وتلك الممارسات ٣١,٣٪ والذين "نادراً" ما يتاح لهم هذا المناخ وتلك الممارسات ٣٦,٩٪. وقد جاءت متابعة البرامج الإخبارية التي تعالج القضايا العالمية في المرتبة الأولى (٥-٤٩,١٪)، ثم المداومة على قراءة صفحة الشئون الدولية بالصحف (١٠-٣٧,٥٪)، ثم مناقشة القضايا الدولية داخل الأسرة (١٩-٣٦,٨٪)، ثم اهتمام المعلمين بمناقشة القضايا العالمية داخل الفصول مع الطلاب (١٥-٣١٪؛ ٢٣-٢٣,٢٪). وهذه النتائج تكشف كذلك عن تدني مستويات شيوع المناخ والممارسات الداعمة للمواطنة العالمية سواء في المدرسة أو الأسرة أو المجتمع العام، وإن حاول الطلاب تحسين صورة الأسرة وتشويه صورة المدرسة.

إن انخفاض مستويات المناخ والممارسات المدنية يمكن إرجاعه إلى سيادة التعليم

التلقيني والطابع الدكتاتوري والمناخ غير الديمقراطي داخل المدرسة المصرية، وانفصالها عن المجتمع، وابتعاد مجتمع الطلاب المصري عن المشاركة السياسية والمدنية كانعكاس للمناخ والممارسات السائدة في المجتمع المصري، الذي يتسم بالسلبية والانعزال وعدم المشاركة السياسية والاجتماعية والمدنية، وهو ما يؤكد أن المدرسة لا تعمل بمعزل عن وسائط التربية الأخرى، وبخاصة في الجوانب التربوية وليس التعليمية.

إن المدرسة المصرية بمعلميها ومناهجها وأنشطتها ومناخها ونظام إدارتها لا تدعم المناخ والممارسات المدنية، فالمعلم – وكما اتضح من الدراسات السابقة – تميل ثقافته إلى النمط غير الديمقراطي، ويستخدم طرق تدريس تلقينية تستبعد الطالب، ولا يهتم سوى بالجوانب التحصيلية، وغير ملم بالمفاهيم والمعارف، وغير قادر على تكوين رأي حول القضايا العامة، ولا يهتم بالسياسة ومتابعة القضايا العامة والشئون السياسية، ويسود المدرسة المصرية نظام الإدارة من أعلى إلى أسفل الذي لا يتيح للطلاب ولا للمعلمين دوراً في عملية الإدارة وصنع القرار، إلى جانب أن المدرسة المصرية تغيب عنها الأنشطة والتنظيمات ذات الدلالة السياسية والمدنية وتنفصل عن المجتمع.

إن انخفاض مشاركة الطلاب المدنية والسياسية ناتجة عن عدم شيوع هذه الممارسات بين البالغين سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع العام، وهو ما تؤكده دراسات كثيرة مثل دراسة برودي[١٦] التي تؤكد أن مشاركة الطلاب المدنية والسياسية تزداد كلما ازدادت مشاركة البالغين داخل الأسرة سياسياً ومدنياً، وكذلك ما خرجت به دراسة المركز القومي للإحصاء التعليمي NCES بوزارة التعليم الأمريكية[١٧] من أن مشاركة الطلاب في خدمة المجتمع كانت ترتبط بتعدد وتنوع الأنشطة التي توفرها المدرسة (مثل حكومة الطلاب والأنشطة المدرسية وغير المدرسية والعمل بأجر) وتشجيع المدرسة لخدمة المجتمع وتبني سياسات تحث مشاركة الطلاب في خدمة المجتمع وتدمج أنشطة خدمة المجتمع في المنهج (منهج التربية المدنية)، وهو ما يغيب عن المدرسة المصرية.

وكما في المستوى السابق جاء بعد المواطنة العالمية الأعلى بين أبعاد التربية المدنية الأربعة يليه المواطنة الفعّالة ثم الديمقراطية ثم المجتمع المدني، ويمكن تفسير ذلك كما في المستويين السابقين ببروز وانتعاش قضايا المواطنة العالمية نتيجة لتزامن تطبيق الاستبيان مع القضايا العالمية و العربية التي سبق وأشرنا إليها.

ومما يلاحظ على هذه النتائج بعيداً عن مستويات المناخ والممارسات المدنية على إطلاقها أن الأسرة – وإن كانت كل مؤسسات المجتمع في غياب المناخ والممارسات المدنية سواء – كانت أكثر دعماً للمناخ والممارسات المدنية (١-٤٩,٣٪؛ ٤-٥٣,٥٪؛ ٧-٤٥,٧٪؛ ٨-٤٤,٨٪؛ ٩-٣٨,٧٪؛ ١٣-٢٩,٢٪؛ ١٨-١٧,١٪؛ ١٩-٣٦,٨٪؛ ٢٧-٥٠,٢٪؛ ٣٠-٢٨,٤٪) من المدرسة (٢-٢٢,٣٪؛ ٦-٢٦,٤٪؛ ١١-٢٦,٤٪؛ ١٤-٢٣,٨٪؛ ١٥-٣١٪؛ ١٦-٢٧٪؛ ٢٠-٤١,٦٪؛ ٢٣-٢٣,٢٪؛ ٢٤-٢٢,١٪؛ ٢٥-٣٣,٦٪؛ ٢٩-١٩,٣٪)، سواء من حيث المناخ والممارسات الديمقراطية أو تلك الخاصة بالمجتمع المدني أو المواطنة الفعّالة أو المواطنة العالمية، وهو ما قد يشير إلى حدوث تقدم في الثقافة السائدة داخل الأسرة المصرية بعيداً عن النموذج الأبوي غير الديمقراطي، ولكنه وفى الوقت نفسه قد يعكس ميلاً من جانب المفحوصين إلى تجميل وتحسين صورة الأسرة باعتبارها جزءاً من الذات وتشويه المدرسة والمجتمع، وهو ما قد ينبئ عن سمة خطيرة في شبابنا تحتاج إلى دراسة، وهى تضخيم وتأليه الذات وكل ما يتعلق بها والنقد العدواني العنيف للآخر، ومن الأول هنا الأسرة ومن الثاني المدرسة والمجتمع.

وعن مستوى التربية المدنية بكل أبعادها ومستوياتها لدى عينة البحث إجمالا وعلى كل المستويات يمكن أن نخلص إلى أن الطلاب المصريين ميالون للمثالية على مستوى القيم والاتجاهات، وجزء من هذه المثالية يتبدى في النزوع للنقد الشديد للمجتمع ومؤسساته، إلى جانب ما يمكن أن يعبر عنه ذلك من حالة الانفصام الاجتماعي التي يعيشها كثير من مواطنينا بما في ذلك الشباب، تلك الحالة التي تتبدى في الإفصاح عن تعبيرات قوية عن المواطنة وحب الصالح العام والاستعداد للتضحية من أجله، في حين أن ما يتجسد على مستوى الفعل يتناقض مع ذلك تماماً.

ثانياً: الفروق بين العينات الفرعية (النوع ومكان الإقامة)

(أ) على مستوى المعرفة والوعي

يوضح جدول رقم (١٦) نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٣) لكل عبارات وأبعاد مستوى المعرفة والوعي:

جدول رقم (١٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٣) لكل عبارات وأبعاد مستوى المعرفة والوعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
بين المحافظات	٤٥,٢٨٦	٢	٢٢,٦٤٣	٢,٠٧٠	غير دالة
بين النوع	١٣,٣٦٠	١	١٣,٣٦٠	١,٢٢٠	غير دالة
المحافظات في النوع	٢١,٥٠١	٢	١٠,٥٧٠	٠,٩٨٢	غير دالة
التباين داخل المجموعات	٥٨٢٣,٩٣٩	٥٣٢	١٠,٩٤٧		
التباين الكلي	٥٩٠٤,٠٨٦	٥٣٧			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للنوع أو المحافظة أو التفاعل بينهما، بمعني أن النوع والمحافظة لا يؤثران علي تحقق التربية المدنية كمخرج لدي الطلاب على مستوى المعرفة والوعى، وهو ما يمكن إرجاعه إلي أن طلاب الصف الثالث الثانوي علي مستوي الجمهورية يتعرضون لوسائط مربية تتعامل معهم بحيادية دون تميز سواء علي أساس النوع أو مكان الإقامة، وهذا يؤكد ما ذهبنا إليه من أن التربية المدنية، وبخاصة ما يتعلق منها بالجانب المعرفي المفاهيمى تنتج في معظمها عن وسائل الإعلام – وعلى رأسها التليفزيون – التي تتعامل مع مشاهديها من الجنسين ومن كل الأقاليم دون تمييز.

(ب) مستوى القيم والاتجاهات

يوضح الجدول رقم (١٧) نتائج تحليل التباين الثنائي(٢×٣) لكل عبارات وأبعاد مستوى القيم :

جدول (١٧)

تحليل التباين (٢×٣) لمجموع عبارات وأبعاد مستوى القيم والاتجاهات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
بين المحافظات	٥٢,٤٨٣	٢	٢٦,٢٤٢	٠,٧٤٩	غير دالة
بين النوع	١٢٦,٩١٢	١	١٢٦,٩١٢	٣,٦٢١	غير دالة
المحافظات في النوع	١٢٤,٣٨٩	٢	٦٢,١٦٤	١,٧٧٤	غير دالة
التباين داخل المجموعات	١٨٦٤٦,٠٦٩	٥٣٢	٣٥,٠٤٩		
التباين الكلي					

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للنوع أو مكان الإقامة أو التفاعل بينهما، بمعني أن النوع والمحافظة لا يؤثران علي تحقق التربية المدنية كمخرج لدي الطلاب، وهو ما يمكن إرجاعه إلي أن طلاب الصف الثالث الثانوي علي مستوي الجمهورية يتعرضون لوسائط مربية تتعامل معهم بحيادية دون تمييز سواء علي أساس النوع أو مكان الإقامة، إلى جانب أن غالبية الشباب في هذه المرحلة العمرية ينزعون نحو المثالية علي مستوي القيم والاتجاهات.

(ج) علي مستوي المناخ والممارسات:

يوضح الجدول رقم (١٨) نتائج تحليل التباين الثنائي لكل عبارات وأبعاد مستوي المناخ والممارسات.

جدول رقم (١٨)

تحليل التباين الثنائي (٢×٣) لكل عبارات وأبعاد مستوي المناخ والممارسات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
بين المحافظات	٢٤٤,٦٧٨	٢	١٢٢,٣٣٩	٢,٣٤٢	غير دالة
بين النوع	١,٤٧٥	١	١,٤٧٥	٠,٠٢٨	غير دالة
المحافظات في النوع	٣٠٤,٧٨١	٢	١٥٢,٣٩١	٢,٩١٧	غير دالة
التباين داخل المجموعات	٢٧٧٩,٠٣٤	٥٣٢	٥٢,٢٣٧		
التباين الكلي	٣٣٢٩,٩٦٨	٥٣٧			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن إرجاعها للنوع أو مكان الاقامة أو التفاعل بينهما في المناخ والممارسات المدنية، على أن هذه النتيجة - بالنسبة للنوع - جاءت علي غير المتوقع، حيث إن توقع الدور الاجتماعي لكل من الإناث والذكور كان من شأنه أن يؤثر في تحسين المناخ المتاح للذكور وحفزهم للقيام بممارسات مدنية أكثر من الإناث، ولكن يبدو أن غياب المناخ والممارسات الداعمة للتربية المدنية لم ليستثن الذكور، فالطلاب من الجنسين أبناء ثقافة واحدة، بمعنى أن كلا الجنسين في انخفاض درجات المشاركة وانخفاض المناخ الداعم لها سواء.

ثالثاً: مخرجات التربية المدنية وواقعها

وإجمالاً يمكن الخروج بالاستنتاجات التالية حول مخرجات التربية المدنية كما اتضحت لدى طلاب الصف الثالث بالمدرسة الثانوية العامة في مصر ، وواقع هذه التربية كما تقدم في المدرسة والأسرة والمجتمع:

١ - بلغت مستويات المعرفة والوعي المدنيين لدى العينة الكلية على بعد الديمقراطية ٥٨,١٪، وعلى بعد المجتمع المدني ٤٦,٢٪، وعلى آليات ومؤسسات الحكم (الجزء الأول

من بعد المواطنة الفعّالة) ٤٦,٢٪، ومسئوليات المواطنة (الجزء الثاني من بعد المواطنة الفعّالة) ٦٢,٧٪ – وعلى بعد المواطنة الفعّالة إجمالاً ٥٣,٥٪ – والمواطنة العالمية ٥٥,٣٪، وهو ما يعني انخفاضاً ليس بالقليل في مستوى المعرفة والوعي المدنيين بين طلاب المدرسة الثانوية، انخفاضاً يثير المخاوف، وبخاصة إذا ما وضعنا في الاعتبار أساسية هذه المعرفة وذلك الوعي للممارسة السياسية والمشاركة المدنية، بل وللمواطنة بكل أبعادها ومستوياتها، إذ أن نصف الطلاب سوف يغادرون المدرسة الثانوية – العامة والمشتركة والمسئولة عن الإعداد للمواطنة – وهم يفتقرون إلى المعرفة والوعي المؤهلين للمواطنة الديمقراطية والمشاركة المدنية والعالمية.

٢- بلغت مستويات القيم والاتجاهات المدنية لدى العينة الكلية على بعد الديمقراطية ٤٧,٧٪ وعلى بعد المجتمع المدني ٥٨٪، وعلى الثقة في الحكومة والمؤسسات (الجزء الأول من بعد المواطنة الفعّالة) ٤٨,٨٪، وعلى مسئوليات المواطنة (الجزء الثاني من بعد المواطنة الفعّالة) ٦٥,٧٪، – وعلى بعد المواطنة الفعّالة إجمالاً ٦٢,٢٪ – وعلى بعد المواطنة العالمية ٦٢,٥٪، ورغم الارتفاع النسبي لمستويات القيم والاتجاهات المدنية لدى الطلاب مقارنة بالمناخ والممارسات المدنية نجد أنها لا تؤهل للمواطنة الديمقراطية والمشاركة السياسية والمدنية بالشكل الذي نطمح إليه، حيث إن نسبة كبيرة من الطلاب تناهز الثلث ليس لديها من هذه القيم وتلك الاتجاهات ما يدفعها للمشاركة السياسية والمواطنة بكل أبعادها ومستوياتها.

٣- بلغت مستويات المناخ والممارسات المدنية لدى العينة الكلية على بعد الديمقراطية ٣١,٤٪، وعلى بعد المجتمع المدني ٢٥,٣٪، والثقة في الحكومة والمؤسسات (الجزء الأول من بعد المواطنة الفعّالة) ٣٢,٦٪، ومسئوليات المواطنة (الجزء الثاني من بعد المواطنة الفعّالة) ٣٥,٨٪ – والمواطنة الفعّالة إجمالاً ٣٤,٨٪ – والمواطنة العالمية ٣٥,٥٪. وهذه النسب تعبر دون شك عن انخفاض كبير وواضح في مستوى انتشار الممارسات وشيوع المناخ اللازمين للمواطنة الفعّالة والمشاركة السياسية والمدنية والمعبرين عنها، حيث إن نسبة كبيرة للغاية من الطلاب تبلغ الثلثين لا تمارس مسئوليات المواطنة بما فيها المشاركة السياسية والمدنية، ولا يتاح لها المناخ الداعم لهذه المشاركة وتلك المواطنة، وإذا ما وضعنا في الحسبان أن بعض الطلاب قد يحاولون تحسين صورة الأسرة – كما أوضحنا – فإن هذه النتائج تصبح أكثر إزعاجاً.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث – وإن كانت متوسطات

الإناث أعلى من الذكور على كل مستويات التربية المدنية بأبعادها الأربعة – وهو ما يعنى أن الذكور والإناث يرتادون نفس المؤسسات المربية التي تتعامل معهم بحيادية بصرف النظر عن النوع، وإن كان هذا يعد مقبولاً على مستوى الوعى والقيم فإنه جاء على غير المتوقع على مستوى المناخ والممارسات، وذلك لأن توقع الدور الاجتماعي كان من شأنه أن يعطى للذكور ميزة نسبية على الإناث، ولكن يبدو أن غياب المناخ والممارسات المدنية كان من القوة بحيث لم يستثن الذكور، وأن الذكور والإناث كانوا في تدنى مستويات المناخ والممارسات المدنية سواء.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المحافظات على أي مستوى من مستويات التربية المدنية بأبعادها الأربعة، وهو ما يعنى أن كل شباب المدرسة الثانوية – بصرف النظر عن أماكن إقامتهم – أعضاء في مؤسسات مربية تكسبهم قدراً متقارباً من المعرفة والوعى المدنيين وتنمى فيهم نفس القيم والاتجاهات ويسودها نفس المناخ والممارسات، لا فرق في ذلك بين العاصمة والمحافظات الريفية، فالجميع أبناء ثقافة واحدة أياً ما كان مكان إقامتهم.

٦- كانت المواطنة العالمية هي الأعلى بين أبعاد التربية المدنية، يليها المواطنة الفعّالة، ثم الديمقراطية، ثم المجتمع المدني، وهو ما يعنى أن الشباب المصري في هذه المرحلة العمرية تشغلهم القضايا العالمية، والعربية منها بخاصة، ويودون أن يكون لمصر دور فعّال في القضايا والشئون الدولية، ربما بسبب الأوضاع الدولية التي تزامنت مع تطبيق الاستبيان، وفي الترتيب الأخير جاء المجتمع المدني، وهو ما يؤكد الحاجة إلى دعمه على مستويات الوعى والقيم والممارسات، وبخاصة من خلال أولى مؤسسات التربية قصدية ومباشرية: المدرسة، كما أن مستويات الوعى والقيم والممارسات الضرورية للمواطنة الفعّالة والديمقراطية في حاجة أيضاً إلى تعهد ورعاية متأنيين ومقصودين من جانب المدرسة.

٧- مما سبق يمكن الخروج بأن طلاب المدارس الثانوية العامة في مصر لديهم من القيم والاتجاهات المدنية المتعلقة بالديمقراطية والمجتمع المدني والمواطنة الفعّالة والمواطنة العالمية ما يكفي إلى حد كبير لدعم المواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والمشاركة بكل أشكالها ومستوياتها، ولكن تنخفض لديهم المعرفة والوعي المدنيين بالمبادئ والمفاهيم والمعارف اللازمة لهذه المواطنة وتلك المشاركة، ويعوزهم المناخ والممارسات الداعمة لهذه المواطنة وتلك المشاركة، وهو ما يؤكد إهمال المدرسة لواحد من أهم أهدافها – ولعله أهم أهدافها على الإطلاق وسبب وجودها

في الأصل – وهو الإعداد للمواطنة الفعّالة والواعية والمسئولة والأخلاقية بأشكالها ومستوياتها المختلفة، ودمج الطلاب في حياة مجتمعاتهم وتحسين وتطوير هذه المجتمعات.

٨– إن ما خلصت إليه الدراسة الحالية من ارتفاع لمستوى القيم والاتجاهات المدنية وتدني المناخ والممارسات المدنية يكشف عن رغبة وميل لدى الطلاب نحو المشاركة الديمقراطية والمدنية والمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية، ولكن الواقع الاجتماعي والسياسي يصدم هؤلاء الطلاب ويطبعهم على وضعية تتسم بالسلبية والانعزال والاتكالية والتخوف والخلاص الفردي، ويعبر في بعض جوانبه عن حالة الفصام الاجتماعي وانتماء الشيزوفيرنيا الذي من أعراضه التناقض بين التعبيرات القوية عن الوطنية والفداء والتضحية، في حين تكشف الممارسات عن عكس ذلك، وهو ما يشدد على ضرورة دعم المواطنة كعضوية حقوقية في مجتمع يقوم فيه المواطن بمسئولياته الشخصية والمدنية والسياسية في مقابل حصوله على حقوقه المدنية والسياسية والاجتماعية، وضرورة تصحيح مفاهيم المواطنة والانتماء والمشاركة، وهو ما يجب أن يكون للمؤسسة التعليمية دور بارز فيه.

٩– مناخ الأسرة في مصر أكثر تشجيعاً ودعماً للتربية المدنية بأبعادها الأربعة من المدرسة، وهو ما يعبر – في جانب منه– عن ميل من جانب الطلاب إلى تحسين صورة الأسرة، فالأسرة المصرية، على كل، جزء من المناخ العام، ذلك المناخ غير الديمقراطي الذي تعوزه القيم والاتجاهات والأنشطة والممارسات الداعمة للمواطنة الفعّالة والمشاركة المدنية والسياسية، وبمقارنة بسيطة بين استجابات الطلاب على عبارات المناخ والممارسات المتعلقة بالأسرة وتلك المتعلقة بالمدرسة والمجتمع العام – كتلك التي عقدناها عند مناقشة نتائج مستوى المناخ والممارسات – لأمكننا الخروج بسمة أساسية من سمات الشخصية المصرية وهي الميل لتحسين وتضخيم صورة الذات – ومنها الأسرة هنا – والميل إلى نقد وتشويه الآخر – المتمثل هنا في المدرسة والمجتمع.

١٠– المدرسة المصرية فشلت في تحقيق التربية المدنية سواء على مستوى المعرفة والوعي، أو القيم والاتجاهات، أو المناخ والممارسات، فما تحقق لدى الطلاب من معارف ومفاهيم مدنية كان نتاجاً لوسائط التربية غير المدرسية، وعلى رأسها وسائل الإعلام وبخاصة التليفزيون، وهو ما يمكن استنتاجه من الدراسات السابقة الكثيرة – التي فسرنا النتائج في ضوئها – التي تؤكد تراجع دور المدرسة في التربية

السياسية مقارنة بالمؤسسات الأخرى، وتلك التي تثبت خلو مناهج المدرسة ومناخها مما يدعم القيم والاتجاهات المدنية، وأن المدرسة يسودها مناخ غير ديمقراطي لا يدعم المواطنة الفعّالة والمسئولة بأشكالها ومستوياتها المختلفة وتنقصها الأنشطة والتنظيمات التي تدعم التربية المدنية، ويرتادها معلمون تقليديون في طرق تدريسهم وتفكيرهم ومشاعرهم واتجاهاتهم، وهو ما تأكد أيضاً مما خرجت به الدراسة الحالية من غياب المناخ والممارسات المدنية

١١- المدرسة المصرية منفصلة عن المجتمع المحلي والعالمي والقضايا العامة والسياسية القومية والعالمية، فهي مدرسة مهمتها معرفية تحصيلية في المقام الأول، وحتى الجانب المعرفي التحصيلي يتجاهل مشكلات المجتمع والعالم والمرحلة التاريخية، ويغفل تنمية الجانب السياسي المدني من شخصية الفرد، وهي مدرسة - كما اتضح من استجابات الطلاب - تغيب عنها الأنشطة التي تدمج المدرسة والطلاب في حياة المجتمع والعالم، فتغيب عنها أنشطة خدمة المجتمع المحلي والأنشطة السياسية والثقافية، وتغلق أبوابها في وجه الندوات الثقافية ومساهمات المجتمع المدني المحلي والقومي، مدرسة تعيش بمعزل عن القضايا والتطورات العالمية، وهى باختصار مدرسة تفصلها عن المجتمع أسوار عالية، مدرسة غزاها المجتمع بقيمه وسلوكياته وخطابه الهابط المتردي بدلاً من أن تغزوه هي بقيم وسلوكيات وخطاب راق وفعّال وديمقراطي.

١٢- إن مؤسسات التربية في مصر على اختلافها (المدرسة والأسرة والمجتمع العام) تتبنى دون وعى قيم الطاعة والامتثال والخضوع والقولبة، وتخنق الاتجاهات الإيجابية نحو المواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية والسياسية والمدنية، ويسودها مناخ سلبي انعزالي اتكالي يتسم بالخلاص الفردي والمادية والسلبية والانعزال والاستسلام والانسحاب واللامبالاة واللانتماء، وتنقل إلى أعضائها إحساساً بالعجز وانعدام الفعّالية والجدوى، وتنمي فيهم ميكانزمات التبرير والهروب والتحاشي. إن فشل كل مؤسسات التربية المقصودة وغير المقصودة في تحقيق التربية المدنية المنشودة يلقي بالمسئولية الأساسية عن تحقيق التربية المدنية على عاتق المؤسسة التعليمية، وهو ما سيعرض له الباحث في التصور المقترح في الفصل التالي.

١٣- إن فشل كل مؤسسات التربية المقصودة وغير المقصودة في تحقيق التربية المدنية المنشودة، تلك التربية الكفيلة بتفعيل المواطنة وتشجيع المشاركة السياسية

والاجتماعية، وغياب التكامل والتنسيق فيما بينها، يؤدي بنا إلى التأكيد على الحاجة إلى مبادرة قومية لدعم التربية المدنية تتعاون وتتكامل فيها كل مؤسسات ووسائط التربية، يكون هدفها نشر الوعي والقيم والممارسات المدنية بين الجماهير، صغيرها وكبيرها، ونقل أهمية هذه التربية إلى المجتمع بكل مؤسساته المربية، ومحاولة تحسين مناخ وثقافة هذه المؤسسات.

مراجع الفصل الثالث

(١) سيد محمود الطواب (١٩٩٥)، النمو الإنساني: أسسه وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعة، الإسكندرية، ص ٢٠٣-٢٠٧.

(٢) عربى عبد العزيز الطوخي، مرجع سابق، ٣٦٨.

(٣) وزارة التربية والتعليم، البنك الدولي – وحدة التخطيط والمتابعة، مرجع سابق، ص ، ١٦.

(4) Center for Civic Education (1998). Constitutional Democracy: An Outline of the Essential Element. Center of Civic Education . Calabasas. CA web@ civiced.org.

- Center for Civic Education (1994). National Standards for Civics and Governement. . Calabasas. CA:Center for Civics Education.

- Crick Report. In. Tooley. J.. (2000). Reclaiming Education. London and New York. Cassell.

- Notes Regarding the IEA Civic Education Instrument – file://A:/TEST%20Pilot.

(٥) - سلوى العمري، مرجع سابق.

- أماني قنديل، مرجع سابق.

(٦) - سمير خطاب، مرجع سابق.

- سيد أبو ضيف عمر، مرجع سابق.

- عربي عبد العزيز الطوخي، مرجع سابق.

- حنان كفافي مرجع سابق.

- Tourney-Porta. et al. Op. Cit.

(7) Patrick. J. (2000). The National Assessment of Education Progress in Civics. ERIC Digest. ED 438244. 4/1/2002.

(8) Branson. M. S. (1998). Op. Cit.. P: 16.

(9) Branson. M. S. (1999a). Op. Cit

(١٠) لطيفة إبراهيم خضر (٢٠٠٠)، دور التعليم فى تعزيز الانتماء، القاهرة: عالم الكتاب.

(١١) سمير خطاب، مرجع سابق.

(12) Branson. M. S. (2001). Op. Cit.

(13) Torney-Purta. et al. Op. Cit -.

- يوري توري – بورتا، المعرفة المدنية، مرجع سابق.

(14) Branson. M. S. (1994). Op. Cit.

(15) Quigley. C. N.. (1999). Op. Cit.

(16) Brody. Op. Cit.

(17) Branson. M. S. (2001). Op. Cit.

الفصل الرابع

آليات تفعيل التربية المدنية في المدرسة المصرية

بعد ما سبق من عرض للمجتمع المبتغى - المجتمع المدني - والتربية الكفيلة بصياغة هذا المجتمع - التربية المدنية - وبعد الوقوف على واقع هذه التربية في المدرسة المصرية، يمكن تصور آليات تفعيل التربية المدنية في المدرسة المصرية في ضوء المنطلقات الفكرية للتربية المدنية وأهدافها، وأيضاً في ضوء تطوير واقع ثقافة المدرسة المصرية من ناحية إدارتها ومناخها والطريقة البيداجوجية السائدة فيها وما يكتنفها من أنشطة وما يحكمها من تنظيمات، وكذلك في ضوء خصائص المعلم كما ينبغي أن يكون. ولا يفوتنا في هذا الفصل طرح تصور لمبادرة قومية تستهدف تفعيل التربية المدنية في كل مؤسسات التربية في مصر وضمان تناغم النغمة التي تعزفها هذه المؤسسات من أجل بناء المجتمع المدني القوي والفاعل، وتفعيل الديمقراطية والمواطنة اللذين أصبحا لا بديل عنهما، وقبل كل ذلك بناء ذلك الإنسان الذي يكون لهذا المجتمع وتلك الديمقراطية بمثابة النواة الصلبة.

أولاً: المنطلقات الفكرية للتربية المدنية:

إن العصر الحديث - عصر العولمة وعصر الألفية الثالثة - ليس عصر الزعامات أو الشخصيات الكاريزمية أو الحكومات غير المحدودة، ولكن عصر الأفراد والمجتمعات والشعوب والمبادرات الفردية والجمعيات والمنظمات غير الحكومية والحكومات المقيدة، عصر فعّالية المواطنين في كل مناحي الحياة وعلي جميع المستويات، وإذا كان تاريخ التربية عبر العصور يشهد علي الاهتمام بتربية القادة والزعماء منذ عصور الفراعنة ومروراً بفلاسفة اليونان ومجتمعات العصور الوسطي، فإننا نؤكد أن العصر الحديث يستلزم إعداد المواطنين للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية والمشاركة الحقيقية بكل أنواعها ومستوياتها، ويضعها في مرتبة أولي،

وهذا يتطلب النظر إلي المواطنة باعتبارها وظيفة أو منصبا – شأنها في ذلك شأن القيادة – تتطلب الإعداد المقصود والطويل والمتأني. وهذا يأتي متماشياً مع ما ذهب إليه البعض من أن الحل لمشكلات المواطنة في المجتمعات الحديثة يكمن في إعداد مواطنين جيدين وفاعلين أكثر من الحاجة إلي إعداد قادة أكفاء[1].

إن المستقبل يختلف عما تعودنا عليه، فالجنس البشري علي وشك الاشتراك في تاريخ معاصر مشترك ويواجه مصيراً مشتركاً، أي علي وشك العضوية في مجتمع عالمي بازغ ولم يعد بمقدور أية أمة أو شعب أن يحظى بمستقبل منفصل، فالمستقبل سيكون عالمياً أو بالأحرى عولمياً، يسوده الاعتماد المتبادل والعلاقات البينية الحميمة وعمق التأثيرات العالمية علي مجريات الأمور الداخلية وأكثر أمور الدول والمجتمعات خصوصية، فالخطوط الفاصلة بين ما هو "داخلي" وما هو "خارجي" أو ما هو "محلي" وما هو "عالمي" أصبحت مصطنعة و مضللة، ومن هنا تبرز أهمية التربية المدنية العالمية أو الإعداد للمواطنة العالمية، بما تتضمنه من التأكيد علي الإدارة السلمية للصراع والاختلاف، وفهم الطبيعة المركبة والدينامية للهوية والثقافة في المجتمعات الحديثة.

إن العولمة في جوهرها مزيج من تحولات ضخمة نحو الاقتصادات المفتوحة والحكم الديمقراطي ولامركزة الإدارة ونشوء مجتمع عالمي بازغ، وهذه التحولات جعلت من استثمار التعليم مطلباً أساسياً ليس للنجاح الاقتصادي والتنافسية الاقتصادية العالمية والتنمية التكنولوجية فحسب، ولكن إلي جانب ذلك نجد أن التحول الديمقراطي – الذي يمكن وصفه بالعالمي – يحتاج إلي مواطنين أكثر وعياً ومسئولية وفعّالية وأكثر مشاركة، عوضاً عن أن لامركزة الإدارة تستلزم استقلالية ومسئولية المجتمعات المحلية والجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية، وهو ما يعني أيضاً تفعيل مشاركة المواطنين. ومن ثم فلم يكن من المستغرب أن تهيمن أسئلة المشاركة والديمقراطية والتعددية الثقافية والمواطنة بكل مستوياتها المحلية والقومية والعالمية على المناقشات الجارية حول العالم عن الإصلاح التعليمي.

وإذا كان هناك من يصف العصر الحديث بعصر الديمقراطية أو التحول الديمقراطي، وذلك لكثرة عدد الدول التي تحولت من نظم حكم غير ديمقراطية إلى أخرى ديمقراطية، فإننا في العالم العربي والإسلامي أحوج ما نكون إلى استثمار المؤسسة التعليمية وغيرها من المؤسسات المربية من أجل إحداث هذا التحول، لأن المسألة بالنسبة لنا أصبحت مسألة مصير ووجود، فإذا كان التحول الديمقراطي في عالم ما قبل أحداث

١١ سبتمبر يحدث بتأثير العدوى ونتيجة لمطالبات شعبية، وفي بعض الأحيان بفعل تدخل خارجي مستتر، فإن التحول الديمقراطي بالنسبة لنا نحن العرب والمسلمين في عالم ما بعد أحداث ١١ سبتمبر – وبعد أن أعلنت الولايات المتحدة عن خطتها المشبوهة لمقرطة دول المنطقة بعد الانتهاء من حربها المزعومة ضد الإرهاب والإطاحة بالنظم المناوئة لها – أصبح بالفعل مسألة مصيرية، إذ من الأفضل أن نتحول إلى الديمقراطية ذاتياً وطوعاً تحقيقاً لصالح مجتمعاتنا وتجاوباً مع طموحات وتطلعات شعوبنا وأمتنا، ولأنها شكل الحكم الذي أثبت أنه الأفضل عالمياً، وليس أن ننتظر إلى أن تأتي إلينا الحملة الأمريكية متهمة من تشاء بانعدام الديمقراطية وملوحة بالحرب وغرس نظم حكم عميلة لها باسم الديمقراطية، ويجب ألا نتغافل عن حقيقة أن جزءًا كبيراً من أوراق الضغط الأمريكية على نظم الحكم العربية يتمثل في ضعف أو انعدام شرعية هذه النظم بسبب غياب الديمقراطية وغياب فكرة المواطنة ومشاركة المواطنين. وإذا كان لنا أن نبادر طوعاً في اتجاه التحول الديمقراطي، فليس أفضل من توظيف مؤسسات ووسائط التربية وعلى رأسها المؤسسة التعليمية من خلال صيغة التربية المدنية.

إن الفارق بيننا وبين الغرب المتقدم والدول الشرقية التي لحقت بركابه ليس في ندرة العقول والموارد أو شح الطبيعة، وهو ما تثبته وتؤكده ظاهرة العقول المهاجرة، ولكن يكمن هذا الفارق في فعّالية الإنسان والمواطن واتخاذ المواطنة وظيفة وليس مجرد شعارات، مواطنة تقوم على الالتزام العقلاني بالحقوق والمسئوليات والأخذ والعطاء، مواطنة تستحضر فكرة التعاقد بين المواطن والدولة. ومما تجدر ملاحظته في هذا الصدد أن الإنسان الذي تنتهك حقوقه وتنتزع مسئولياته والتزاماته وتنتقص مواطنيته لا ينحو إلى السلبية والانسحاب فحسب بل يضمر للمجتمع العداء والكراهية، فإذا كان هذا الإنسان على مستوى الشعور يتغنى بحب المجتمع والانتماء له والاستعداد للتضحية من أجله وما إلى غير ذلك من أعراض من قبيل الانتماء الشيزوفريني أو النفاق الاجتماعي، إلا أنه ودون وعي يعادي المجتمع ويكرهه، وإن كان عداؤه سلبياً يتكشف في اللامبالاة والانسحاب، وأحياناً في شكل تخريب الممتلكات العامة أو استحلال المال العام والسخرية من الوطنية والانتماء والحياة العامة، والحل الحقيقي لمشكلات الانتماء والمشاركة والصالح العام يكمن في اتخاذ المواطنة الحقيقية مبدأ وسبيلاً للحياة وشكلاً للعلاقة بين الفرد والدولة، ومن ثم فإن نهضة مجتمعاتنا وتقدمها، بل وعودتها إلى التاريخ – الذي خرجت عن مساره –

واللحاق بركب الحضارة ومواجهة التحديات الداخلية والخارجية المفروضة عليها لن تتم بدون إعمال مبدأ المواطنة وتفعيل الديمقراطية على أرض الواقع، وهنا أيضاً تكمن أهمية التربية المدنية في - على حد تعبير ناصيف نصار - "تحويل المواطن بالقوة إلى مواطن بالفعل"[٢].

إن المشاركة السياسية ليست وسيلة للتنمية السياسية فحسب، بل تمثل إلى جانب ذلك وقبله وسيلة للتنمية الاجتماعية وتحقيق العدالة الاجتماعية والتوزيعية وحسن توزيع السلطة وبالتالي الثروة. وهذا هو جوهر مفهوم التمكين، الذي ظهر لعلاج احتكار السلطة والقوة والثروة ومظاهر الظلم الاجتماعي ومشكلات التهميش والإقصاء بعد فشل مداخل التنمية التقليدية في نشر وتوزيع القوة والحيلولة دون احتكار فئة معينة لها، ومفهوم التمكين يرفض أية أسباب مادية أو فلسفية للفقر والتهميش والاستبعاد، ويرى بدلاً من ذلك أن السبب الحقيقي وراءها يكمن في افتقاد وسائل الحصول على القوة، ولهذا يؤكد هذا المفهوم على ضرورة أن يكون لدى الفقراء والمهمشين القوة لدفع النظام إلى استحضار حاجاتهم والعمل على تحقيقها بدلاً من الاهتمام بحاجات ورغبات النخبة الغنية[٣]. والسبيل إلى ذلك هو المشاركة في الحياة العامة بجميع مناحيها وأشكالها ومحاولة التأثير في عملية صنع القرار والسياسات العامة. وإذا كانت المشاركة السياسية وسيلة غير مباشرة للتمكين الاجتماعي، فهناك وسيلة أكثر مباشرية وهي الإسهام في خدمة المجتمع بكل فئاته وبخاصة المحتاجة التي تتم أيضاً عبر آليات ومنظمات المجتمع المدني، وهاتان الوسيلتان متكاملتان، فإذا كانت الأولى تسعى إلى فرض حاجات الفئات الضعيفة على النظام لتحقيقها، فإن الثانية تسعى من خلال جمعيات ومنظمات المجتمع المدني والجهود التطوعية غير الحكومية إلى تحقيق العدالة الاجتماعية والتوزيعية والنهوض بالفئات المحرومة، وهذان دوران أصيلان للتربية المدنية - التمكين السياسي والاجتماعي وخدمة المجتمع.

إن الإنسان - وكما اتفقنا - لا يولد مزوداً غريزياً بالمعارف والمفاهيم والمبادئ والقيم والاتجاهات والمهارات والسلوكيات اللازمة للحياة في مجتمع ديمقراطي، وإذا كان المجتمع الحر يعتمد على مواطنيه وليس مؤسساته، بمعنى أنه يقوم قبل كل شيء على معارف وفضائل ومهارات مواطنيه ومن ينتخبهم للوظائف العامة، فإن التربية المدنية بذلك تصبح ضرورية للحفاظ على - والتحول إلى - الديمقراطية الدستورية وتأصيلها وتحسينها، ولذلك نجد أن كلاً من الديمقراطيات العريقة والناشئة على السواء تقر بالحاجة إلى التربية المدنية، ومن ثم فلم يكن من المستغرب أن تخرج

دراسة الجمعية الدولية لتقييم الإنجاز التعليمي IEA في دراستها عن التربية المدنية في ٣٠ دولة[٤] بأنه في كلا الدول يسود شعور متنام بأهمية التربية المدنية، وهو ما انعكس في كل الدول في شكل مقررات مصممة خصيصاً لهذا الغرض بعضها يحمل اسم التربية المدنية أو الحكومة أو تعليم المواطنة أو التربية من أجل المواطنة أو من أجل الديمقراطية أو غيرها من المسميات، إلى جانب إمكانية الأخذ بمبدأ تداخل المناهج وتوزيع ما تطلبه هذه التربية على المقررات ذات الصلة والأنشطة والتنظيمات والممارسات المدرسية، على أن هذه المقررات تختلف كلياً وجذرياً من حيث الأهداف والمضمون والأنشطة عن المقابل المصري – التربية الوطنية والقومية.

إن من يمعن النظر في مبررات نشأة المؤسسة التعليمية يمكنه التمييز بين نوعين متلازمين من التعليم والتربية؛ النوع الأول من التعليم – ورغم أنه لا يخلو من تحقيق الصالح العام – نفعي فردي يحرص عليه الفرد تحقيقاً لصالحه الفردي ونفعه الخاص، ومنه مثلاً تعليم اللغات والهندسة والرياضيات والطب، وتتلازم مع هذا النوع من التعليم تربية أنانية فردية نفعية تقوم علي جلب النفع الخاص والمصلحة الشخصية، وفي مقابل ذلك نجد التعليم المدني المجتمعي الذي يسعي إليه المجتمع وليس الفرد لارتباطه بالصالح العام والخير المشترك والتماسك الاجتماعي وتقدم ورفاهية المجتمع ككل، ومنه مثلاً تعليم المواطنة واكتساب المعرفة السياسية والمدنية والتعريف بظروف المجتمع وحاجاته وتطلعاته، والتربية التي تتلازم مع هذا التعليم هي التربية المدنية المجتمعية التي تعلي من شأن الصالح العام وتنمي المسئولية الاجتماعية، وأهمية هذا التمييز تكمن في تحديد الأطراف المهتمة بكل نوع من هذين التعليمين وهاتين التربيتين، فإذا كان النوع الأول من التربية غريزياً يولد الإنسان مزوداً به، إذ يولد الإنسان بفطرته أنانياً يبحث عن نفعه الخاص ومصلحته الشخصية، وإذا كان النوع الأول من التعليم يسعى إليه الفرد من أجل كسب عيشه وتحسين مستواه المادي والاجتماعي، فإن النوعين الآخرين من التربية والتعليم هما ما يحتاجان إلي غرس وتأصيل مقصودين ومتأنيين لما فيهما – بالنسبة للتربية – من مقاومة لطبيعة الفرد من ناحية، ونفع للمجتمع من ناحية أخري، ولأنه – بالنسبة للتعليم – لا يحتمل أن يسعى إليه الفرد طوعاً، إذ لا يحقق له منفعة مباشرة أو مصلحة فورية، وهذان النوعان الأخيران من التربية والتعليم هما ما يجب أن تحرص عليه الدولة أو المجتمع الذي أنشأ المؤسسة التعليمية في الأساس لتحقيق أهدافه العامة، وعلي رأسها هذان النوعان الأخيران بالطبع، فالمجتمع إلي جانب

اهتمامــه بـالنوعين الأولين من التربية والتعليم يجب أن يهتم وبدرجة أكبر بـالنوعين الأخيرين اللذين يضمنـان لـه تقدمه وبقـاءه وتمـاسكه كمجتمع.

إن الحاجــة إلى دعــم هذيــن النوعـين الأخيرين من التربيــة والتعليم تتـأكـد إذا مـا وضــعنـا في الاعتبـار ظهور مـا يسـمي بـالمدرسـة الافتراضـية أو التخيليـة Virtual school ، تلك المدرســة التي تقوم عبر الإنترنت وتقدم مقررات واختبـارات، بل وحتى شــهادات، وهــو مــا قد يـؤدي مسـتقبلاً إلي تلاشـى النــوع الأول من التعليــم وإبطال مسئولية المدرسة عنه، وفي مثل هذه الحـالة فـإن دور المدرسة في هذا النوع الثاني من التربيــة والتعليم ومسـئوليتهـا عنهمـا تتزايد وتتعـاظم، إذ يجب أن يصـبح هذا التعليم وتلك التربية أساس عملهـا ووجودهـا، وربمـا يـأتي يوم علي المدرسة لا تجد لعملهـا من مبرر غير هذا النوع من التعليم والتربية، وإذا مـا وضــعنـا في الاعتبـار تلك الدراسـات والإحصـاءات التي تقول بعدم تـأثير التعليم في التقدم الاقتصـادي للدول، وأن مـا ينفق علي التعليم لا يقـابل مخرجـاته الاقتصـادية، وأن أصعب المهن والأعمـال التي تعد لهـا المؤسسة التعليمية لا تحتـاج إلي هذا الإنفـاق وذلك الإعداد الطويل – وهو مـا يمكن أن نسـتنتج منه فشل وبطلان الوظيفة الاقتصـادية للتعليم – لتـأكدت ضرورة أن تتصدر هذه التربية أولويـات عمل المؤسسة التعليمية.

ورغــم تداخل وتعقد علاقـات التـأثير والتـأثر بين المدرســة والمجتمع، ورغم إجمـاع الكثيرين علي أن المدرسة في الغـالب صورة أو انعكـاس للمجتمع بمـا يسوده من ثقـافة ومــا يهيمن عليه مــن روح ومنـاخ ومـا يعتمل فيه من قيــم واتجـاهـات وعلاقـات، فـإن المدرسة والمؤسسة التعليمية عمومـاً مسئولة مسئولية كـاملة عن تغيير ثقافة المجتمع في اتجــاه دعــم مشــاركة المواطنــين وتنمية فكرة المواطنــة؛ بمـا تتضــمنه من إعمـال للحقــوق والمسـئوليات، شريطة أن تتوافر النيــة الحقيقية والرغبة الخـالصــة في ذلك من جانب صــانـع القرار. إن المدرســة إذا لم يكن لهـا من دور سوي الحفـاظ علي الوضـع الراهن، فليس من مبرر إذاً لوجودهـا والإنفـاق عليهـا، وبخـاصة إذا مـا كـان هذا الوضـع علي نحو مـا نري من تردٍ وتفســخ. إن المؤســســة التعليمية يمكن أن توظف في تكريس الأوضــاع القـائمــة، ويمكن كذلــك أن تســتخدم في تنوير المجتمـع وتحديثــه وتثويره، ولكــن لابـد لذلك من توافر الرغبة السيـاسـية الحقيقية، ويجب ألا ننســي أن المؤسســة التعليميــة أداة في يــد النظـام يتحكم من خلالهـا في تحديد شـكل المخرج النهـائي وهو الإنسـان.

إن التربيــة المدنيــة بمــا هـي كذلك تمثل قضـية أمــن قومي، بل وقضـية وجود لنـا

في مصـر والعالم العربي، حيث نواجه جميعاً تحديـات التحديث والتنمية وطموحات التقدم والتغيير، وما يستتبعه ذلك من ضرورة تفعيل حضور الإنسان وتنمية فاعليته السياسية والاجتماعية ومجابهة أزمة المشاركة السياسية والاجتماعية، والتي تتجلى صـورها - كما تشـير الدراسات السابقة - في حالات السلبية واللامبالاة واللاانتماء و ضـعف الثقة والوعي السياسـيين وانخفاض درجات المشاركة وضعف القدرة علي الاختيار وصنع القرار وانعدام الإحساس بالفاعلية السياسية والاجتماعية. إن الحاجة إلي التربية المدنية تتأكد إذا ما وضـعنا في الاعتبار ما خرجت به الدراسـات السابقة من فشـل التربية السياسـية الحالية وعدم تحقيقها للأهـداف المرجوة، وفوق كل ذلك فإن الحاجة إلي هذه التربية مصرياً وعربياً تزداد وتصبح أكثر إلحاحاً إذا ما وضعنا في الحسـبان ما يخطط لهذه الأمة تحت زعم مقرطة المنطقة أو غرس الديمقراطية في البيئة العربية.

هناك مؤسسات ووسائط مربية كثيرة تسهم في تنمية معارف المواطنين ومهاراتهم السياسية والمدنية وتشكيل شخصياتهم والتزاماتهم المدنية منها: الأسرة، والمؤسسة الدينيـة، ووسـائل الإعلام، ومنظمات المجتمع المدني وغيرهـا مما تناولناه تحت هذا العنوان في الفصـل الثالث، ومع ذلك يظل للمدرسـة المسـئولية الأخص والأخطر عن تنمية الكفاءة والمسئولية المدنية لدي المواطنين، إذ تنفرد المؤسسة التعليمية وتتميز - علـي خـلاف المؤسسـات الأخرى - بأنها تقـدم تربية مقصـودة ومخططا لها، إلي جانب إمكانية التحكم النسـبي في مدخلاتها، وهو ما يعطي لدورها ثقلاً في علاج ما تفسده الوسائط غير المقصودة، فالوسائط غير المقصودة وبخاصة في عالمنا العربي قد تكون معوقة للتربية المدنية أكثر من كونها داعمة لها.

إن تفرد المؤسسـة التعليمية وتميزها علي الوسـائط الأخرى بالتربية المقصودة لا يمكنهـا من أن تعمل وحدها في تقديم وتحقيـق التربية المدنية، فالتربية المدنية قبل كل شـيء تربية للشخصية وتشـكيل للذات، وهو ما يتم في معظمه عبر عملية التنشئة الاجتماعية التي يسهم فيها المجتمع بكل مؤسساته المقصودة وغير المقصودة، وهذه الحقيقة تشدد على ضرورة أن يقوم المجتمع بكل مؤسساته المربية بدوره في التربية المدنية لمواطني اليوم والغد، ولكي تؤتي التربية المدنية المدرسـية ثمارها فلابد من تضـافر وتكامل كل الوسائط المربية هذه، مقصودة كانت أم غير مقصودة، بمعنى أن يكون هناك تناغم واتفاق بين ما تقدمه هذه الوسائط وما تبثه في نفوس النشء. وفي هذا الصدد نجد أنه من الضروري القيام بمبادرة قومية لتفعيل المواطنة الديمقراطية

تقودها المؤسسة الإعلامية بالتعاون مع المؤسستين التعليمية والدينية ومنظمات المجتمع المدني وباشتراك الشخصيات العامة والمفكرين والمسئولين وأساتذة الجامعات ورموز العمل المدني، يكون هدفها دعم المواطنة الديمقراطية ونشر الثقافة المدنية وتصحيح القيم والمفاهيم بما يدعم هذه المواطنة وتلك الثقافة والتعريف بالتربية ونقل أهميتها إلي الرأي العام والجمهور والمؤسسات القائمة عليها، ومن ثم فقد عمد المؤلف إلي تفصيل بعض جوانب مبادرة قومية للتربية المدنية في آخر هذا الفصل.

وإذا كانت التربية المدنية عبر المجتمع ككل تحتاج إلي تكامل وتناغم كل الوسائط المربية، فإنها علي مستوي المدرسة أيضاً تحتاج إلي تضافر وانسجام وتكامل جميع مكونات الموقف التعليمي من: منهج، ومعلم، وكتاب مدرسي، وبيئة وثقافة مدرسية، وطرق تدريس وتعلم، فمن المؤكد أن المحتوي التنويري سوف يبطله المعلم غير الديمقراطي، ومن المؤكد كذلك أن المناخ المدرسي الديكتاتوري سوف يخنق المعلم الديمقراطي ويبطل المحتوى التنويري وهكذا، ومن ثم فلابد من التناغم والاتساق بين مكونات العملية التعليمية، ليس في أي اتجاه ولكن في اتجاه دعم التربية المدنية، وحتى داخل المنهج نفسه لا بد من تزاوج المحتوي مع العمليات أو المهارات، بمعني عدم الانفصال بين المعرفة والمهارات المدنية، فالقدرة علي التفكير الناقد في أية قضية سياسية أو مدنية تستلزم فهم هذه القضية وتاريخها وتجليها المعاصر، وتستلزم أيضاً التمكن من مجموعة المهارات والقدرات، ناهيك عن أن تكوين رأي أو تبني موقف حول هذه القضية يتأثر دون شك بقيم واتجاهات الفرد. ولذلك وقبل أن نتعرض لبقية أجزاء التصور المقترح، نجد لزاماً علينا أن نقر بداية بصعوبة الفصل بين مكونات الموقف التعليمي، فالمنهج لا يكون له قيمة بدون معلم ديمقراطي فعّال ونشيط وواسع الاطلاع والمعرفة وقادر علي تكوين رأي وتبني موقف، ومناخ الفصل والمدرسة – وإن كانا تجسيداً لثقافة وتنظيم المدرسة – إلا أنه لا يمكن تناولهما بمعزل عن المنهج والإدارة، وبدون الإشارة إلى ثقافة المعلم وطرق التدريس. والمدرسة في ذلك شأنها شأن أي نظام اجتماعي آخر تقوم بين نظمها الفرعية اعتمادية قوية وتداخل وتأثير بالغين. ومع ذلك وبغرض تسهيل مهمة الباحث في تحديد دور وشكل كل من هذه المكونات أو النظم الفرعية، فقد عمد الباحث إلى الفصل التعسفي بين هذه المكونات.

وبرغم الأهمية البالغة للتربية المدنية والاهتمام شبه العالمي بها، إلا أنها قد

تعاني من بعض الإهمال المقصود -أحياناً- من جانب النظم التعليمية مرده افتراض خاطئ بأن التربية المدنية -بما تتضمنه من مهارات وقيم واتجاهات وما إلي غير ذلك مما يحتاج إليه المواطنون- تظهر كنتاج ثانوي لعملية التمدرس ذاتها، وخطأ هذا الافتراض يكمن في حقيقة أنه علي الرغم من أن فروعا معرفية معينة مثل: التاريخ والاقتصاد والأدب وفروعا أخري مهمة التربية المدنية، فإنها لا يمكن بحال من الأحوال أن تحل محل الاهتمام الدائم والمنتظم بالتربية المدنية ذات الأهمية البالغة التي أطلنا في تأكيدها، ولهذا نؤكد كما أكدت الدراسات السابقة علي أن التربية المدنية يجب ألا تظل عرضية للتمدرس، بل يجب أن تكون هدفاً رئيسياً له انطلاقا من أهميتها السابقة.

يجب أن يكون من الواضح أننا هنا لا نقدم مقرراً دراسياً أو منهجاً نطالب بإدخاله ضمن مناهج المدرسة، بل ننظر لرؤية وتوجه جديدين لأدوار ووظائف المدرسة، على أن ذلك لا يمنع من تخصيص مقرر أو مجموعة مقررات لهذه التربية تضم إلى قائمة المواد الأساسية، فالجميع يعرفون -بداية من الطلاب والمعلمين وصانعي السياسة وانتهاءً بالرأي العام- أن الشيء الذي يتم تدريسه وتقييمه وإعطاء درجات عليه يكون ذا قيمة في نظر الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور والرأي العام، ومن ثم فإننا عندما ننادى بإفراد مقررات وامتحانات ودرجات للتربية المدنية، فإننا لا تعنينا المقررات والاختبارات والدرجات في ذاتها أو من أجل إرهاق الطلاب والإساءة إليهم أو فحص المعلمين أو إلقاء اللوم على المدارس، ولكن كأداة لتقييم مدى نجاح العمل، وإضفاء الأهمية على هذا المجال الذي يرتبط النجاح فيه بصيانة وتحسين الديمقراطية الدستورية والارتقاء بالمجتمع المدني، ولذلك ليس لنا أن نتقاعس عن المطالبة بتخصيص مواد أو مقررات منفصلة لها بدعوى أن هذه المواد أو المقررات ستنضم إلى سابقاتها عديمة الجدوى مثل مادتي التربية الوطنية والقومية وستلقى نفس المصير من الإهمال والتهميش. وعلى ذلك تتأكد ضرورة تدريس التربية المدنية بشكل صريح ومباشر بداية من رياض الأطفال ومروراً بالتعليم الأساسي وانتهاءً بالتعليم الثانوي، سواءً كوحدات أو كمقررات مستقلة أو كجزء من مقررات مواد أخري، ولا بد من أن تكون علي نفس أهمية المواد الأخرى من حيث: المضمون، والوقت المخصص، والدرجات التي تضاف للمجموع، والتقييم التتابعي المنتظم، وإعداد المعلم وغيره.

هناك إجماع شبه عالمي كما اتضح من الدراسات السابقة علي أن التربية المدنية

– إلي جانب إمكانية تخصيص مقررات منفصلة لها – يجب أن تكون عابرة للمنهج، وتقوم علي المشاركة، وتكون تفاعلية ومرتبطة بالحياة، وتجري في بيئة غير سلطوية، وتواكب تحديات التنوع والتعددية، وتتم بالتعاون مع الوالدين والمجتمع المحلي ومنظمات المجتمع المدني، وتدمج خدمة المجتمع والمنهج غير الشكلي في منهجها، وتضع الطلاب في احتكاك مباشر مع الحكومة والمجالس الشعبية بكل مستوياتها وكل قطاعات المجتمع المدنى، وأنها يجب أن تهتم بالوثائق الأساسية مثل الدستور، وتهتم بحياة المواطنين المثاليين، وأن خدمة المجتمع – كجزء منها – لا يجب أن تتجاهل الجوانب السياسية.

ومن الضروري التأكيد علي أن التربية المدنية تختلف عن التلقين السياسي أو المذهبة السياسية Political Indoctrination ففي حين تمارس الأخيرة قد تزيف الوعي وإفراغ المواطنين من كفاءتهم وجدواهم وفعّاليتهم السياسية والاجتماعية، نجد أن الأولى تعني في الأساس بالمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية في مجتمع ديمقراطي، وتهتم بتنمية القيم والاتجاهات الإيجابية نحو المشاركة بجميع أشكالها ومستوياتها، وتنشغل بدعم مهارات التفكير الناقد ومهارات متابعة ومراقبة والتأثير في الحياة المدنية والعملية السياسية، ونجدها قبل كل شئ إعداد للمجتمع المدني الذي يقوم على المشاركة والإيجابية والتعددية والمحاسبية والشفافية، وتهدف إلى دعم الإحساس بالفعّالية والكفاءة السياسية.

من كل ما سبق يتضح أن التربية المدنية في كل مراحل التعليم قبل الجامعي – وبخاصة الثانوي منها – ليست اختياراً صفرياً، بمعنى أننا يمكن أن نأخذ به لتحقيق بعض المكاسب أو لا نأخذ به بدون خسائر، فالعبرة في التربية المدنية باعتبارها قضية أمن قومي، هي أننا إما أن نقوم بها على النحو المطلوب وإما خسرنا، والخسارة هنا تتعلق ببقاء ومستقبل أمة وتقدمها ورخائها، وذلك يستلزم إعادة النظر في أهداف التعليم قبل الجامعي كله والثانوي منه بوجه خاص، وإذا كان الهدف من التعليم الثانوي العام، كما جاء في المادة ٢٢ من القانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ هو "إعداد الطلاب للحياة جنباً إلى جنب مع إعدادهم للتعليم الجامعي والمشاركة في الحياة العامة والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية"، فإن الإعداد للحياة لا يقتصر على تعليم وظيفة أو الإعداد لسوق العمل فقط، بل يعني وقبل ذلك الإعداد للعيش في مجتمع ديمقراطي يستلزم معارف ومفاهيم معقدة وقيما واتجاهات ومهارات تحتاج إلى إعداد متأن ومدروس، ويعني أن يكون مخرج هذا

التعليم مواطناً قبل أن يكون مهنياً أو فنياً. وهذا الدور للتعليم الثانوي يتعاظم إذا ما وضعنا في الاعتبار بطلان الوظيفة الاقتصادية للتعليم وفشل الربط بين الإنفاق على التعليم والزيادة في الدخل القومي على نحو ما أسلفنا، وبخاصة في مصر التي يقال إن سوق العمل بها لا يستوعب سوى ٢٠٪ من خريجي التعليم الثانوي الفني(٥)، وليس الغرض من ذلك النيل من أهمية الوظيفة الاقتصادية للتعليم بقدر ما هو إبراز أهمية الوظيفة الأساسية المقابلة وهي الإعداد للمواطنة، وبقدر ما هو محاولة لإعطاء الرسالة المدنية للتعليم حقها الواجب من الاهتمام.

ثانياً: أهداف التربية المدنية ومعاييرها:

من خلال العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة، وعلى الأخص ما يتعلق منها بأهداف ومكونات التربية المدنية، وبعد الوقوف على واقع هذه التربية كمخرج لدى الطلاب، يمكن القول بأن التربية المدنية تسعى في الأساس إلى دعم المواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية وتفعيل مشاركة المواطنين السياسية والمدنية والاجتماعية وتنمية المسئولية الاجتماعية بهدف تحقيق التنمية السياسية والاجتماعية الشاملة للمجتمع بكل فئاته وقطاعاته والارتقاء بالتوظيف الصحي للديمقراطية الدستورية وتشجيع وتفعيل المجتمع المدني والمواطنة العالمية. ومن ذلك يمكن تحديد الأهداف الرئيسة للتربية المدنية على النحو التالي:

(أ) دعم الديمقراطية على المستوى المعرفي والوجداني والمهاري .

(ب) تنمية ثقافة المجتمع المدني على المستوى المعرفي والوجداني والمهاري.

(ج) دعم المواطنة الواعية الفعّالة والمسئولة على المستوى المعرفي والوجداني والمهاري.

(د) دعم الهوية الثقافية والمواطنة العالمية متعددة الثقافات على المستوى المعرفي والوجداني والمهاري.

ويمكن تحليل هذه الأهداف بشكل أكثر تفصيلاً على النحو التالي:

(أ) دعم الديمقراطية على المستوى المعرفي والوجداني والمهاري ويتضمن:

١- تعميق فهم الأسس التاريخية والفلسفية والاجتماعية والاقتصادية للديمقراطية الدستورية.

٢- تعميق فهم المبادئ والمفاهيم الأساسية للديمقراطية مثل: السيادة الشعبية، وسيادة القانون، والمساواة بين المواطنين، والحكم للأغلبية وحقوق الأقلية، وتداول السلطة سلمياً بالانتخاب، والتعددية الحزبية، وحرية الرأي والتعبير، إلخ.

٣- تنميــة المهــارات والعـادات والسـلوكيـات اللازمة لتفعيـل الديمقراطية ومنها: مـهارات التفكير النـاقد، ومـهارات الاتصـال، والتفـاوض، وصـنـع القرار، وتقييم وتبني مواقـف والدفـاع عـن مواقف الفـرد، ومهـارات المشـاركة مثـل: مـهارات الاتصـال، والتفاوض، والمراقبة، والتأثير وغيرهـا من مهارات المشاركة السياسية.

٤- تنميــة الثقافــة الديمقراطيــة بمـا يعنيــه ذلك من قيـم: العقلانيــة، والحيادية، والتســامح، والتعددية، وحرية الرأي والتعبير، والمشــاركة السياســية، وعلاقـات تقوم علي المساواة وتبتعد عن التمييز والتحيز، وممارسات وعـادات تدعم ذلك وتنميه.

٥- دعـم الإحسـاس بـالفعّالية والكفـاءة السياسـية والمدنيـة وإمكـانية التـأثير في الحكومــة، إلي جانـب تنميــة الثقــة في الحكومة والعملية السياسـية والحيــاة العامة، وتبصير الطلاب بطرق التأثير علي الحكومة والعملية السياسية.

(ب) تنمية ثقافــة المجتمع المدني على المستوى المعــرفي والوجداني والمهاري ويتضمن:

١- تعميق فهم الأسـس التـاريخية والفلسفية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع المدني وعلاقتـه بـالفلسفة الليبرالية والديمقراطية الدستورية.

٢- التعريف بـالمجتمع المدني ومؤسساته ومنظماته وشروط قيامة وأدواره وأدوار المواطنين فيه وأهميته كمتنفس للتعبير عن الرأي وممارسة التـأثير في القرار العام.

٣- التـأكيـد علي أدوار المواطنين والجماعات التطوعيــة في الحياة العامة وتقدير قيمة وأهمية المجتمع المدني في حل مشكلات المجتمع بكل أنواعها.

٤- تنمية الشخصية المدنية بما تحتـاج إليه من ثقافة تضم معارف وقيما ومهارات وإرسـاء للقيم والميول والاتجاهات الضرورية لتفعيل مشــاركة المواطنين في أنشطة وتنظيمــات المجتمــع المدني، مثل النــزوع الطوعي، وحب الصــالح العــام، والاهتمام بـالقضــايا العامة، وقيم الشـفافية، والوضوح، والمحاسـبية، واللاربحية، والتعددية، والإدارة السلمية للصراعات والاختلافات، والاستقلالية وغيرها.

٥- تنمية المهارات والعادات والسلوكيات اللازمة لحث وتفعيل مشاركة المواطنين المدنية والاجتماعية مثل: التفاوض، وتكوين الائتلافات، وممارســة المراقبة والتـأثير وغيرهـا، ومـا يستلزمه ذلك من إشاعة منـاخ مدني داعم.

(ج) دعم المواطنة الواعية والفعَالة والمسئولة والأخلاقية علـى المستوى المعرفي والوجداني والمهاري ويتضمن :

١- التعريـف بدسـتور البــلاد، ومـا يضـمنه للمواطنين من حقوق ومــا يتيحه من مسـئوليات، وكذلك مـا يتضـمنه عن نظـام الحكم ومؤسســاته، وكذلك المواثيق الدولية

المتعلقة بحقوق الإنسان.

٢- التعريف بمؤسسات الحكم التنفيذية والتشريعية والقضائية ووظائفها وأدوارها وأدوار المواطنين فيها، والقانون ودرجات المحاكم والإدارة المحلية والمجالس الشعبية والتنفيذية.

٣-تعميق فهم المواطنة كعلاقة حقوقية بين الفرد والمجتمع وتغيير مفهوم المواطنة السلبية وانتماء الشيزوفيرنيا.

٤- التعريف بحقوق الإنسان وحقوق ومسئوليات المواطنة المدنية والسياسية والاجتماعية والمدنية، وطرق المطالبة بهذه الحقوق والمسئوليات والتمسك بها والذود عنها.

٥- تنمية القيم والميول والاتجاهات والمهارات والقدرات الضرورية للمواطنة الواعية الفعّالة والمسئولة والأخلاقية، وما يستلزمه ذلك من دعم الإحساس بالكفاءة والفعّالية السياسية والقدرة على التأثير في الحياة العامة في كل المناحي وعلى جميع المستويات.

(د) دعم الهوية الثقافية والمواطنة العالمية متعددة الثقافات على المستوى المعرفي والوجداني والمهاري ويتضمن:

١- إزالة التعارض بين الهوية الثقافية والانفتاح الثقافي بغية تنقيح ثقافتنا مع الاحتفاظ بخصوصيتنا، وتنمية الإيمان بأن الحضارة العالمية الحديثة ليست إلا نتاجاً لإسهام كل الحضارات بما في ذلك الحضارة الإسلامية، وفهم الطبيعة المركبة والدينامية للهوية والثقافة في المجتمعات الحديثة، ودعم المواطنة العالمية متعددة الثقافات والنظرة الشمولية للعالم وأحداثه وقضاياه.

٢- التعريف بالنظام العالمي والمنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومية وأهدافها وتركيبها وتاريخها، والتكتلات الدولية، وتنمية نظرة مقارنة لنظم وأشكال الحكم والتطبيقات الديمقراطية.

٣- التعريف بسياسة مصر الخارجية وانتماءاتها العربية والإسلامية، وأساسيات سياستها الخارجية، ودور مصر في المنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومية، وطرق التأثير علي هذه السياسة.

٤- دعم الانخراط العالمي وما يتطلبه من إلمام ومتابعة واهتمام بالأحداث والقضايا العالمية، والتعريف بالمبادئ والمفاهيم الحاكمة للسياسة والعلاقات الدولية مثل حق الشعوب في تقرير مصيرها، والمنظمات والآليات القائمة علي تنفيذ هذه المبادئ.

٥- دعم مفاهيم الاستقلالية والحيادية والتسامح والعقلانية وقبول الآخر الاختلاف ودعم الاعتراف بالآخر وحقوقه والحقوق والحريات الأساسية للآخر ورفض العنصرية والتمييز.

معايير أهداف التربية المدنية:

تلعب المدرسة أدوارها وتقوم بمهامها التربوية والتعليمية من خلال عدة وسائل، لعل من أهمها المنهج بما يقدمه للطلاب من معارف ومفاهيم وأشكال فهم، وما يغرسه فيهم من قيم وميول واتجاهات، وما ينميه ويدعمه لديهم من مهارات وقدرات وسلوكيات، والمناهج وظيفية بطبيعتها، إذ أنها تعكس ما يرمي إليه المجتمع من وراء تربيه ناشئته، فهي الوسيلة التي يتخذها المجتمع ويستغلها لبلوغ أهدافه وتحقيق مراميه، والمناهج بذلك تتمتع بميزة نسبية على بقية مكونات الموقف التعليمي، فإذا كان مناخ المدرسة أو ثقافتها يمثل انعكاساً لا إرادياً وجبرياً لمناخ وثقافة المجتمع بما فيه من قوة وضعف، فإن المناهج على خلاف ذلك تمثل انعكاساً مقصوداً لتطلعات وطموحات المجتمع، إذ يتم اختيارها وتصميمها بشكل إرادي نفعي، وهو ما يضفي على المناهج أهميه خاصة بين مكونات العملية التعليمية.

وإلى جانب ذلك نجد أن المناهج تكتسب مزيداً من الأهمية -نظراً لعمق تأثير الكلمة المكتوبة والنص التعليمي في نفوس النشء، وبخاصة أنهما يلازمانهم فترات طويلة ويطالبون- بها في الامتحانات، كما أن الإلمام بها يؤثر علي مستقبلهم ككل، وإذا أضفنا إلى ذلك ما تتمتع به النصوص التعليمية من قدسية في نفوس المتعلمين - وهو ما يمكن إرجاعه إلى الخلفية الدينية للتعليم المدني المصري - وأن الكتب المدرسية ما زالت الأوسع انتشاراً وتأثيراً من بين وسائل تشكيل الثقافة السياسية والمدنية والاجتماعية للطلاب، لتأكدت اكثر أهمية المناهج.

وإذا كان للمنهج - باعتباره مجموع عناصر البنية التحتية والفوقية لبناء عقل الإنسان ووجدانه من خلال مجموعة أنساق المعرفة والقيم والاتجاهات المنتقاة بوعي لتشكيل عقل ووجدان الإنسان(٦) - أن يقوم بدوره هذا، وإذا كان للتربية المدنية أن تعد للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية، فمن الضروري التأكيد، كما قلنا من قبل، على أهمية التزاوج بين المحتوي والأنشطة والممارسات، بمعني أن يسير المناخ المدرسي بقيمه وعلاقاته في اتجاه المحتوي نفسه بمعارفه ومبادئه وأن تدعم الأنشطة كليهما.

علي أن هناك مدخلين لتوظيف القضايا والمفاهيم الجديدة في المناهج، مدخل

المواد المنفصلة في مقابل مدخل الدمج والتكامل: يقوم الأول علي تخصيص مواد دراسية جديدة لتدريس القضايا والمفاهيم الجديدة تضاف إلي المنهج الذي يدرسه الطلاب ويخصص لها ساعات دراسية ومعلمون متخصصون وامتحانات ودرجات، إلخ، في حين يقوم المدخل الثاني علي تضمين تلك القضايا والمفاهيم في محتوى المواد الدراسية المقررة، علي أن يتم ذلك بطريقة منطقية وعقلانية و دونما افتعال وبما لا يخل بأهداف ومحتوي المواد. وقد اتضح من الفصل الثالث أن هناك دولاً تأخذ بالمدخل الأول، فتخصص مادة للتربية المدنية بهذا الاسم أو بغيره، كما أن هناك دولاً تأخذ بالمدخل الثاني وهو أن تكون التربية المدنية عابرة للتخصصات Crossdisciplinary فتتم من خلال مواد أخرى مثل التاريخ والاقتصاد والأدب والحكومة، وهناك دول تجمع بين المدخلين.

وأياً ما كان نوع المدخل المستخدم لتضمين التربية المدنية في المنهج، فمن الضروري التأكيد علي أن هناك إجماعاً في الدراسات السابقة علي أن التربية المدنية، كجزء من المنهج تتألف من ثلاثة مكونات متداخلة ومترابطة: المعرفة المدنية التي تتمثل في الأفكار والمفاهيم والمبادئ والمعلومات وأشكال الفهم الأساسية للمواطنة الواعية والمسئولة والفعّالة والأخلاقية في مجتمع ديمقراطي، والفضائل أو القيم المدنية التي تتمثل في القيم والميول والاتجاهات الضرورية لهذه المواطنة، والمهارات المدنية بما تتضمنه من مهارات عقلية ومهارات المشاركة اللازمة لهذه المواطنة وتلك المشاركة.

علي أننا عندما نقدم أو نحدد هذه المعارف وتلك القيم والمهارات فيما يلي، فإننا لا نكون بصدد تقديم محتوي محدد ومفصل لمنهج في التربية المدنية، وإنما نقدم معايير لمحتوي هذا المنهج أو معايير للأهداف، وهذه المعايير إنما تمثل تقديرات لما يجب أن يعرفه الطلاب ويكونوا قادرين علي عمله في مجال معين، وأشكال الفهم والوعي التي يمكن أن يكتسبوها، وكذلك القيم والميول والاتجاهات، والمهارات والقدرات المطلوبة من طلاب هذا المستوي التعليمي أو ذاك. وفيما يلي سوف نجتهد في تحديد معايير لمحتوي أو أهداف التربية المدنية علي هذه المستويات الثلاثة: المعرفة المدنية، والفضائل المدنية، والمهارات المدنية، مستفيدين في ذلك من الإطار النظري والدراسات السابقة.

(أ) المعرفة المدنية:

إذا كان للتربية المدنية أن تؤتي ثمارها في شكل مواطنة فعّالة ومسئولة ووعي

سياسـي ومدني ومشـاركة سياسية ومدنية وتفعيل قطاعات العمل المدني، فإن ذلك لا يتحقق بدون أن يلم الطلاب بـالمعارف والمفاهيم وأشكال الفهم التـالية:

(١) الديمقراطية:

معناهـا، ومزاياهـا كطريقـة للحكم والحيـاة، وطرق عملهـا، وأسسـها التـاريخية والفلسـفية، والمفاهيـم والمبـادئ الأساسـية للديمقراطيـة كطريقة حكـم والليبرالية كفلسفة ومنها: السيادة الشعبية، وسيادة القانون، والمساواة بين المواطنين، والتعددية الحزبية، وانفصـال السـلطات، وحرية الرأي والتعبير، وحكم الأغلبية وحقوق الأقلية، وتداول السلطة بـالانتخاب، والحكومة الدستورية المقيدة ، واحترام الحريـات والحقوق الفردية، واستقلالية المجتمع المدني، والصالح العام، الخ.

(٢) المجتمع المدني:

معنـاه، وعناصـره، ومزاياه، وتطـوره التـاريخـي، وأسسـه الفلسـفية والتـاريخية والاجتماعية، وشروط قيام مجتمع مدني فـاعل ونشيط، وفهم أدوار وطبيعة الجمعيات الأهليـة والمنظمـات غير الحكوميـة، وفهم طبيعة الحيـاة المدنية، ومعرفـة المفاهيم والمبـادئ الأساسية للمجتمع المدني مثل: التعددية الفكرية والتنظيمية، والديمقراطية، والصـالح العام، والشـفافية، والمحاسـبية، والمسـاواة، واللاتمييز، والنزوع الطوعى، الخ.

(٣) حقوق ومسئوليات المواطنة الديمقراطية:

ومـا يسـتلزمه ذلك من معرفة بـالمبـادئ الأساسـية التي يقوم عليها دستور البلاد، والمعرفـة بـالحكومة ومؤسسـاتها، ومعني الحكومة والسياسـة، والسـبب في ضرورة وجـود الحكومة والسياسـة، وأشـكال الحكومـات، وخصـائص الحكومـة الديمقراطية، ومعرفة سياقية بـالحكومة المصرية ومؤسسات الحكم والسلطات التشريعية والقضـائية وأدوار ووظائـف كل منهـا، ومسـتويات الحكومـة، وصـلاحيات شـاغلي المناصـب العامة، والحكومات المحلية والإقليمية والمجالس الشعبية المحلية والإقليمية، وفرص المشـاركة التي تتيحها ومسـئوليات وحقوق المواطنين حيالها، وأساسـيات القانون ودرجات المحاكم.

(٤) أدوار المواطنين في المؤسسات الديمقراطية:

تلك الأدوار اللازمة للمواطنة الديمقراطية ومنها الحقوق والمسـئوليات السياسـية والمدنيـة والاجتماعيـة التي ينص عليها الدسـتور، وكيفية القيام بهـذه الأدوار، مثل متابعة ومراقبة والتأثير في القضـايا والشئون العامة والسياسـية، وهو ما يسـتلزم المعرفة بالقانون والدستور والحكومة، والتمييز بين حقوق المواطنة وحقوق الإنسان،

الخ.

(٥) المواطنة العالمية:

معرفة كيف ينظم العالم سياسياً والمنظمات العالمية الحكومية وغير الحكومية وأهدافها وتركيبها وتاريخها والتكتلات الدولية والأحلاف السياسية والعسكرية، وأدوار المواطنين ومسئولياتهم تجاه الأحداث والقضايا والشئون العالمية، ومعرفة المبادئ الحاكمة للقانون الدولي، والمبادئ التي تحكم علاقات وسياسات مصر الخارجية، ودوائر الانتماء العربي والإسلامي والأفريقي والعالمي.

(ب) الفضائل المدنية:

وإلي جانب المعارف والمفاهيم السابقة، لابد للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة من الإيمان بعدد من القيم وتنمية عدد من الميول والاتجاهات التي يجب أن تتناغم مع الجانب المعرفي:

(١) القيم الضرورية للديمقراطية:

ومنها سيادة القانون والتعددية والتنوع وحرية الرأي والتعبير والعقلانية والحيادية والتسامح واحترام الحقوق والحريات الفردية واحترام الحقيقة والتنوع والإيمان بالكرامة الإنسانية، وما يلزم ذلك من اتجاهات إيجابية نحو المشاركة السياسية والديمقراطية، واحترام حقوق الإنسان وقيمة الفرد وكرامة الإنسان، والاستماع، والتفاوض، والتصرف بطريقة متحضرة، ووضع حقوق ومصالح الآخرين في الاعتبار.

(٢) القيم الضرورية للمجتمع المدني:

ومنها التنوع والتعددية وحرية الرأي والاختلاف وقبول الأخر وقبول الاختلاف والشفافية والمحاسبية والتكافل الاجتماعي والنزوع الطوعي والمسئولية الاجتماعية وحب الصالح العام وروح المبادرة وروح الفريق، وما يلزم ذلك من اتجاهات إيجابية نحو المشاركة الاجتماعية والمدنية وخدمة المجتمع وإخضاع رغبات الفرد ومصالحه الشخصية للصالح العام والإسهام بالوقت والجهد والمال من أجل المصلحة المشتركة.

(٣) القيم الضرورية للمواطنة الفعَّالة:

ومنها الانتماء والمبادرة والفعّالية والمسئولية السياسية الاجتماعية والأخلاقية والالتزام المدني والانضباط الذاتي والثقة في الحياة العامة، وما يلزم ذلك من اتجاهات إيجابية نحو الالتزام الطوعي بمعايير المجتمع وتولي مسئوليات المواطنة الشخصية

والسياسية والمدنية والاجتماعية واحترام الالتزامات القانونية والأخلاقية ومتابعة القضايا العامة والشئون السياسية والاهتمام بها ومحاولة التأثير فيها والخدمة العامة والتصويت والترشيح والمشاركة في المناقشات العامة والمدنية وتولى القيادة ومراقبة التزام القادة السياسيين والمؤسسات الحكومية بقيم ومبادئ الديمقراطية والعمل الوطني واتخاذ التدابير الملائمة متى كان هذا الالتزام غير قائم، الى غير ذلك من الاتجاهات.

(٤) قيم المواطنة العالمية:

ومنها التنوع والتعددية والتسامح مع الاختلاف والانفتاح الثقافي والحرية وقبول الآخر والاختلاف والمسئولية واللاتمييز واحترام الحقيقة، وما يلزم ذلك من اتجاهات إيجابية نحو متابعة القضايا والشئون والأحداث العالمية والاهتمام بها ومحاولة التأثير فيها، وقيم واتجاهات إيجابية نحو الانتماء المصري والعربي والإسلامي والمسئولية الأخلاقية تجاه ما يجري في العالم والتصرف على أننا جزء من العالم نتأثر بكل ما يجري فيه.

(ج) المهارات المدنية

وإذا كانت التربية المدنية تربية على المواطنة الفعّالة ومن أجلها وتربية على المشاركة بكل أشكالها ومستوياتها، فالجانب المهاري فيها يكتسب أهمية خاصة، ويمكن – كما فعلت بعض الدراسات السابقة – تصنيف المهارات الضرورية إلى:

(١) المهارات العقلية:

والتي تسمي مهارات التفكير الناقد وهي مهارات: التحديد، والوصف، والشرح، والتحليل، والتقييم، وصنع القرار، والتفاوض، والاستماع، والإقناع، وجمع وتكوين الأدلة والبراهين، وتكوين الحجج العقلية، واتخاذ مواقف حول القضايا العامة والسياسية، والدفاع عن مواقف الفرد، ومهارات التعبير الشفوي والكتابي، واستخدام الخيال لتقدير وجهات نظر الآخرين ودراسة وتقييم الآراء ووجهات النظر المتعارضة بشكل عقلاني، والقدرة على فهم وتحليل الظواهر والأحداث الاجتماعية والسياسية المحلية والقومية والعالمية.

(٢) مهارات المشاركة ومن أهمها:

مهارات التفاعل وتشمل المهارات التي يحتاج إليها المواطنون للتواصل والحساسية والعمل التعاوني مع المواطنين الآخرين ومهارات طرح الأسئلة والإجابة والتشاور والتفاوض وتكوين الائتلافات وتبادل المعلومات والآراء، ومهارات المراقبة وتشمل

المهارات التي يحتاج إليها المواطنون لمتابعة الحياة العامة والعملية السياسية ومعالجة القضايا العامة من جانب السياسيين وما يلزم من مهارات لممارسة وظيفة الحارس أو المراقب على السياسة والحياة العامة، ومهارات التأثير في الحياة العامة والسياسية ومنها مهارات الاتصال والالتماس وتكوين الائتلافات والشكاوي وشتى طرق التعبير عن الرأي.

إن التربية المدنية ليست مجرد تنوير، إذ أنها مسئولة عن تحويل المواطن بالقوة إلى مواطن بالفعل، أي مسئولة عن تشكيله كمواطن وتنمية وعيه وشعوره وإرادته كمواطن، وإذا كانت هذه المعايير تنم عن كبر حجم ما تستلزمه هذه التربية على المستويات المعرفية والوجدانية والمهارية، فإننا نؤكد مراراً وتكراراً حتميتها وضرورتها للفردٍ والمجتمع، فما لم يكن المواطن ملماً بهذه المعارف والمفاهيم والمبادئ وما لم ينم هذه القيم والميول والاتجاهات، وما لم يطور هذه المهارات والقدرات، سيظل في مرحلة القاصر وسيظل تحت الوصاية وستظل الدولة – أو الحكومة تحديداً – هي اللاعب الأساسي والوحيد على الساحة العامة. إن المحتوى الذي يبدو متضخماً وكبيراً يتعارض مع دعاوى تسطيح وتخفيف وتبسيط المناهج، تلك الدعاوى التي تتجاهل العصر والانفجار المعرفي ومستلزمات المواطنة الديمقراطية الفعّالة، وتتجاوب فقط مع دعاوى تسطيحية تتذرع بالتخفيف عن كاهل الطلاب وتجميل وتسهيل الحياة المدرسية، بما يبعدها عن الجدية في العمل والإنجاز والتحصيل.

ونظراً لأهمية التربية المدنية في علاج مشكلات المواطنة وأزمة المشاركة والمجتمع المدني والعمل الأهلي، ونظراً لاتساع ما تستلزمه هذه التربية على مستويات المعرفة والقيم والمهارات، على نحو ما عرضنا، وعملاً بما تقوم به كثير من الدول المتقدمة سياسياً ومدنياً، نرى بضرورة توظيف المدخلين معاً، بمعني أن تخصص مواد للتربية المدنية عبر كل سنوات التعليم قبل الجامعي، إلى جانب الأخذ بمدخل تكامل المناهج، وبخاصة التي تقترب في طبيعتها من المعايير السابقة للتربية المدنية. وعن هذا المدخل الأخير لنا وقفة تساؤل إذ كيف لمقررات الفلسفة ألا تعرض لفلسفات وفلاسفة التنوير وفلسفة السياسة والحكم والمواطنة والصالح العام والفلسفة الليبرالية وتطبيقاتها السياسية والاقتصادية؟ وكيف لمقررات الاجتماع ألا تعرض لعلم الاجتماع السياسي ولنظرية العقد الاجتماعي والمجتمع المدني وعلاقتهما بالسياسة والديمقراطية الليبرالية؟ وكيف لمقررات الاقتصاد أن تتجاهل الأسس الفلسفية لاقتصاد السوق وعلاقته بالديمقراطية السياسية؟ وكيف لمقررات

التاريخ أن تغفل عن نضال الشعب المصري من أجل الدستور والبرلمان وتاريخ الحياة النيابية والبرلمانية في مصر والعالم وتاريخ المنظمات والتكتلات الدولية؟ وكيف لمقررات التربية الوطنية والقومية أن تعيش في الماضي تاركة الحاضر والمستقبل وراء ظهرها وأن تخلو من تشريح الحكومة ومؤسساتها وأدوار ومسئوليات المواطنين ومفاهيم الديمقراطية والمجتمع المدني والمواطنة؟ وكيف لمقررات الأدب واللغة والدين أن لا تركز بالقدر الكافي على الفضائل والقيم والميول والاتجاهات المدنية؟ وهو ما يبعد المناهج عن إمكانية تثوير المواطنين والحياة العامة.

وإذا كان هذا عن محتوى المناهج فإن طريقة تقديم هذا المحتوى هي الأخرى في حاجة إلى تنقيح، فمما يؤخذ على طريقة صياغة النص التعليمي ندرة التناول الجدلي وسيادة شكل التناول الاستنباطي واختفاء شكل التناول السياقي، وهو ما يسير في عكس اتجاه المجتمع المدني، فتسهم هذه الصياغة في خلق ذهنية لا تقبل مبدأ التحول والصيرورة وتستهين بالواقع والتجريب وتعجز عن الربط والتركيب والتحليل، ولكي يكون النص التعليمي على مستوى تحدي التربية المدنية والمجتمع المدني وثقافته فلابد من التناول الجدلي وعرض النصوص المتعارضة، ولابد من سيادة شكل التناول الاستقرائي، والاهتمام بالوقائع المنتجة للمعرفة والنظريات، إلى جانب التناول الاستنباطي، ولابد من التناول السياقي للمعارف والنظريات والأحداث، بما يساعد على خلق عقلية قادرة على الربط والتحليل بين الوقائع، ولابد كذلك من التعامل مع المعرفة في أطر متكاملة، والابتعاد عن الثوابت واليقين والمطلق(٧).

ثالثاً: تطوير ثقافة المدرسة:

يقصد بثقافة المدرسة كل ما يشيع في مجتمع المدرسة من قيم ومبادئ وميول واتجاهات، وما يهيمن عليها من علاقات واتصالات، وما يعتمل فيها من روح ومناخ، وما يمارس فيها من أنشطة وتنظيمات، وما يسودها من سلوكيات وممارسات، وإلى جانب ذلك طريقة تنظيم وإدارة المدرسة وشكل ممارسة السلطة فيها، ولابد من التأكيد على التلازم بين هذه الأوجه لثقافة المدرسة، بمعنى أنه عندما تسود ثقافة مدرسة تقوم على الهيمنة والإخضاع وعدم الاعتراف نجد ثقافة التعليم-التعلم تئن تحت وطأة طرق التعليم والتعلم التقليدية المتمركزة حول المعلم والمحتوى والانضباط، وتهمل الأنشطة والتنظيمات الديمقراطية، وتهمش دور المتعلم، وفي مقابل ذلك نجد أنه حينما تسود ثقافة المدرسة الروح الديمقراطية تظهر طرق التدريس والتعلم التعاونية والتفاعلية والمتركزة حول المتعلم وحاجاته، ويعهد إلى المتعلم بالنصيب

الأكبر من عملية تعلمه ويحمل المسئولية وتربي فيه الاستقلالية والإحساس بالكمال بدون الحاجة إلى السيطرة على الآخرين، وإذا كنا قد وصفنا مكونات هذه الثقافة بأنها متلازمة، بمعنى أن أي روح معينة للمدرسة تستتبع نظام إدارة معينا وتفرض أساليب تدريس وتعلم محددة وتستلزم رؤية بعينها للأنشطة والتنظيمات المدرسية، فإننا نؤكد على ضرورة الاتساق والتكامل والتناغم بين مكونات ثقافة المدرسة هذه.

إن التربية المدنية في الأساس تربية للشخصية وتربية قيمية وأخلاقية، وهي تشكيل للذات الإنسانية بكل جوانبها وأبعادها، ولذلك فهي تحدث وقبل كل شيء من خلال العلاقات الإنسانية والتفاعلات الاجتماعية، ومن ثم فإن ثقافة المدرسة والفصل تمارس تأثيراً لا يمكن إغفاله على ما يتعلمه الصغار عن السلطة والعدالة والمواطنة والديمقراطية والقيم المدنية، تأثيراً ربما يفوق تأثير الجوانب الأخرى في الموقف التعليمي.

وبرغم أن المدرسة من أولى المؤسسات المربية في القصدية والمباشرية، فإنها لا تمارس التربية المقصودة والواعية فحسب، بل تمثل فضاءً لممارسات تربوية بعضها يقصد به التعليم المباشر وبعضها لا يقصد به التعليم أو التربية، على أن هذا البعض الأخير قد يؤثر على المتعلمين تأثيراً يفوق الممارسات المقصودة، وذلك من خلال عمل ما يسمي ثقافة المدرسة.

ولذلك فسوف نعرض لما يجب أن تكون عليه ثقافة المدرسة من أجل الإسهام في دعم التربية المدنية، على اعتبار أن هذه الثقافة تتكون من: الإدارة المدرسية، ومناخ المدرسة، وطرق التدريس والتعلم، والأنشطة والتنظيمات المدرسية.

(أ) الإدارة المدرسية:

لابد أن يدرك جميع المشاركين في العملية التعليمية من مديرين ومعلمين وأخصائيين وإداريين أن تحقيق التربية المدنية مسئولية المدرسة ككل، حيث إن مناخ أو ثقافة المدرسة، الذي يتشكل عن طريق كل العاملين في المدرسة وقيمهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم وعلاقاتهم، يؤثر على شكل المخرج الناتج عن هذه العملية، فإذا كانت مادة الرياضيات مثلاً يتم تعليمها في الفصل ومن خلال الكتاب، فإن التربية المدنية تتحقق، في كثير من جوانبها، من خلال مناخ المدرسة بكل ما فيه.

من الضروري لذلك توعية القائمين على الإدارة بأن الإدارة المدرسية جزء من العملية التعليمية والتربوية، وأنها تترك في نفوس الطلاب آثاراً لا تمحي، وهو ما يتطلب منهم النظر إلى الإدارة باعتبارها ليست مجرد وسيلة لتسيير أمور المدرسة، بل

باعتبارها أحد جوانب الموقف التعليمي، شأنها في ذلك شأن المنهج والمعلم وطريقة التدريس، وأن لها دورا في التأثير على المتعلم وتشكيل مخرج عملية التمدرس.

أن تجسد الإدارة المدرسية قيم الديمقراطية والمواطنة الفعّالة والمسئولة والواعية أمام الطلاب، فتظهر من القيم والميول والاتجاهات والسلوكيات ما يدعم الديمقراطية والمواطنة والمجتمع المدني، وأن تتطابق الأقوال مع الأفعّال والسلوكيات.

أن تكون إدارة المدرسة ديمقراطية تبتعد عن البيروقراطية والتسلطية والهيمنة والإخضاع، فتتيح فرصاً للمعلمين والطلاب في عمليات الإدارة وصنع القرار، وتسمح بالحوار والمناقشة والنقد وحرية الرأي والتعبير والاحترام والاعتراف المتبادل والعلاقات الإنسانية والقيم والاتجاهات الإيجابية.

أن يدرك المديرون ويقتنعوا بأن المدرسة ليست مكاناً للتحصيل المعرفي والأكاديمي فقط، وليست مهمتها منح الشهادات فحسب، بل مهمتها تعليمية وتربوية في المقام الأول، وهو ما يجب أن ينعكس على تقديرهم لدور المناخ والأنشطة والتنظيمات المدرسية، ومهمة ودور المدرسة ككل وعلاقاتها بالمجتمع.

ضرورة كسر الحواجز والسدود التي تفصل المدرسة عن المجتمع، ومن ثم يجب أن يدرك مديرو المدارس أن المدارس جزء من المجتمع المحلي، ويجب أن تشارك في حل مشكلاته والإسهام في تغييره وتقدمه والارتقاء بثقافته ونوعية الحياة فيه.

أن يعي المديرون أن الأنشطة والتنظيمات المدرسية جزءٌ لا يتجزأ من العملية التعليمية والتربوية، وأنها ليست ديكوراً أو ترفاً يمكن الاستغناء عنه وتهميشه لحساب الجوانب التحصيلية والأكاديمية، إذ أن السبب الرئيسي في الإهمال الحالي للأنشطة والتنظيمات المدرسية يكمن في عدم اقتناع المديرين بأهمية هذه الأنشطة وتلك التنظيمات.

أن يتم تفعيل التنظيمات المدرسية ذات الصبغة الديمقراطية مثل اتحادات الطلاب ومجالس الفصول ومجالس الآباء والمعلمين وتمنح مزيداً من الصلاحيات في إدارة وحكم المدارس وصنع القرار، فمجالس الآباء والمعلمين هي الوسيلة الأنسب لتحقيق الربط بين المدرسة والمجتمع، إلى جانب دورها في الإدارة الديمقراطية للمدارس، كما أن المجالس الطلابية الديمقراطية يمكن أن تكون بمثابة معامل لتعليم الديمقراطية والمواطنة.

ومن أجل مزيد من الإدارة الديمقراطية للمدارس وإشراك الحكومة المحلية والمجتمع المحلى في حياة المدرسة وصنع القرار فيها ودمج المدرسة في حياة المجتمع المحلي،

قـد يكون من المفيد إنشاء مجالس تدمج الحكومة المحلية والمجالس الشعبية المحلية والجمعيات الأهلية المحلية في إدارة المدرسة، أو تمثيل هذه الجهات في مجالس الآباء والمعلمـين، علـى أن يتم في المقابل التوسع في إشراك المدرسة في مؤسسات المجتمع المحلي، وتوسيع صلاحيات ومهام هذه المجالس.

وفي الاتجاه المقابل يمكن تمثيل المدارس في الحكومة المحلية والمجالس الشعبية المحليـة والإقليمية، وأن يكون لها حضور جلسـات هذه المجالس أو عضويتها، وذلك لتحسس مشكلات المجتمـع المحلـي والوقوف علـى ما يمكـن أن تقوم بـه المدرسة وطلابها من أجل التغلب على هذه المشكلات.

مـن الضروري التخفيف مـن حدة المركزية في المؤسسـة التعليمية، وتوزيع صنع القرار علـى المستوى المحلي، ومنح مزيد من الصلاحيات للمدارس في إدارة شئونها، بما يمكنها من العمل وفقاً لحاجات المجتمع المتغيرة والتلاؤم مع الظروف المتغيرة، على أن تكون هذه الإدارة ديمقراطية تتم عبر مجالس منتخبة تضم الجهات والأطراف السابقة.

(ب) مناخ المدرسة:

برغـم حقيقـة أن ثقافـة المدرسة قد تكـون انعكاسـاً لاإراديـاً ومفروضـاً لثقافة المجتمـع خارجهـا، إلا أن مجتمع المدرسـة على عكس المجتمع الكبـير يمكن تشكيله بطريقـة عمدية ومقصـودة، وذلك من خلال إمكانية التحكم في مدخلاته، ولذلك يجب أن يكـون مجتمـع المدرسـة هذا صورة للمجتمـع المنشود: مجتمـع حقوقي يقوم على الحقوق والمسئوليات، وأن تقوم العلاقات داخله على العقلانية والمساواة والإيجابية والفعّاليـة، ومـا إلى غير ذلـك مما يمكن المدرسة من أن تصبـح رأس الحربة في تغيير المجتمـع وتطويـره، وليس مجرد القناعـة بمكانة التابـع في قيادة التغيـير وهو ما يفقدها مبرر وجودها.

إذا كان للمدرسـة وللتربيـة المدنيـة أن تقـوم بدورهـا في إحداث التغيـير وقيادة المجتمـع نحـو المواطنة والمشاركـة والديمقراطيـة، فلابد لثقافة المدرسـة أن تعكس القيـم الديمقراطية من تسامح وعقلانية وحياديـة ومساواة واستقلالية وقبول للآخر والاختلاف والاعتراف المتبادل بعيداً عن علاقات الهيمنة والإخضـاع، وسيادة الحوار الديمقراطي الذي يكفل الحق لجميع الطلاب في التعبير وتحقيق الذات، ولابد من سيادة علاقات المساواة الخالية من القهر والإخضـاع والهيمنة.

يجب أن تسود المدرسة قيم الحب والتقدير والتعاطف والتآلف والإيجابية والاحترام

المتبادل والثقة والانتماء والوطنية والتفاعل الاجتماعي وحب الصالح العام بين الطلاب والمعلمين، ولابد من عودة روح الجد والاجتهاد إلى المدرسة المصرية، ويجب أن تعمل المدرسة على نقل هذه الروح إلى المجتمع، إن كان لها أن تكون عامل تغيير وتقدم للمجتمع ككل.

يجب أن يسود بين جيل الكبار في المدرسة وبينهم وبين الطلاب علاقات الاحترام المتبادل والمساواة والتقدير، وأن تسود بينهم الثقة في الحياة العامة والممارسات السياسية والاجتماعية واتجاهات إيجابية نحو المواطنة الفعّالة والمشاركة السياسية بناءً على تقدير عقلاني للمجتمع وظروفه والممارسات والمناخ السائد فيه، وليس من باب الشعارات الجوفاء والدعاية الفارغة.

يجب أن تعمل المدرسة من خلال جيل الكبار فيها على مقاومة الخطاب المتردي السائد في المجتمع والذي يخترقها مع كل قادم جديد، فتقاوم في الطلاب تلك اللغة الركيكة الهابطة بلغة أكثر رصانة ورقياً، وتناضل فيهم الأخلاقيات المبتذلة التي تقوم على الاستهتار واللامبالاة والسلبية والخلاص الفردي والروح الاستهلاكية والرغبة في الثراء السريع دون بذل أو عطاء بأخلاقيات تقوم على الجدية والعطاء والعمل الجاد والاهتمام بالصالح العام إلى غيرها من القيم الضرورية للديمقراطية والمواطنة الفعّالة، ولذلك فمن الضروري أن يقاوم المعلمون في الطلاب هذه الثقافة المتدنية التي تتعارض مع ثقافة المجتمع المدني بثقافة أخرى أكثر جدية وإيجابية والتزاماً، وليس أن ينساقوا مع الطلاب وتجرفهم وتغزوهم ثقافة الطلاب الهابطة المتردية.

أن تكون قواعد العمل والسلوك داخل المدرسة والقواعد التي تحكم العلاقات بين أطراف العملية التعليمية واضحة ومفصلة وتحظى بقبول وإقرار واحترام الجميع، وإن يتم تطبيقها بحيادية وعدالة ومساواة ودون تمييز على الجميع من مديرين ومعلمين وطلاب، وهو ما يمكن أن يسهم في تطوير ثقافة المجتمع في اتجاه غرس احترام وسيادة القانون، ولذلك قد يكون من الضروري أن توضع مدونة أو قانون لحكم وإدارة العلاقات داخل المدرسة تحدد قواعد العمل والسلوك المقبولة داخل المدرسة من جانب المديرين والمعلمين والطلاب، وعقوبات خرق هذه القواعد، وأن يعلق هذا القانون في كل الأماكن العامة في المدرسة وفي الفصول، على أن يحظى بموافقة واحترام الجميع، وأن يتم تطبيقه على الجميع من خلال محكمة للمدرسة، وهو ما قد يستلزم إنشاء تنظيم يسمى محكمة المدرسة يرأسه مديرها ويضم في عضويته ممثلين منتخبين من

المعلمين والطلاب، ويمكن أن ينضم لفريق العمل في المدرسة بعض القانونيين، ولو بشكل طوعي.

أن يسود المدرسة روح الانفتاح والاندماج في المجتمع، وهو ما يتطلب تغيير ثقافة الصمت السائدة في المدرسة المصرية، وتغيير صورة المدرسة باعتبارها مكاناً للتحصيل ومنح الشهادات، وذلك بدعم الاتجاهات الإيجابية نحو المشاركة والعمل الجاد والتعاون والانخراط في شئون المجتمع والإسهام في تنمية وتطوير هذا المجتمع، وهو ما يستلزم كسر عزلة المدرسة وتجسير الهوة بينها وبين المجتمع بدمج الطلاب في حياة المجتمع وفتح أبواب المدرسة أمام أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي ومنظمات المجتمع المدني والمسئولين ورجال الفكر والرأي.

(ج) طرق التدريس والتعلم:

رغم تعدد مسميات طرق التدريس التي يبتكرها متخصصو المناهج وطرق التدريس، إلا أنه يمكن اختزال هذه الكثرة إلى أسلوبين أو طريقتين: الطريقة الديمقراطية، والطريقة غير الديمقراطية، تقوم الطريقة الثانية – أو تربية المونولوج كما يسميها البعض – على التلقين والحفظ والاستظهار، وتخلو من أي مضمون ديمقراطي، فلا تتيح للطلاب فرصا للمشاركة، ويكون المعلم هو الفاعل الوحيد، يتكلم ويشرح ويختار ويفرض اختياراته، ويكون هو المركز والقائد، في حين لا يبقي للمتعلم سوى الانفعّال والاستقبال والاستجابة السلبية، وقد كتب الكثير جداً عن عيوب ومساوئ هذه الطريقة على التحصيل من جانب وعلى تكوين شخصيات المتعلمين من جانب آخر، وإن كان ما يهمنا هنا هو أثر هذه الطريقة على شخصيات الطلاب، فالتعليم التلقيني يؤدي بالطبع إلى تكريس ثقافة الصمت والجزر المنعزلة والاغتراب والسلبية، ويبتعد عن هدف التمكين، الذي يقتضي أن يقوم المتعلمون بدور الفاعل والمتلقي الواعي في علاقة جدلية بين طرفين متكافئين إنسانياً وإن امتاز أحدهما بالمعرفة والخبرة.

وفي مقابل هذه الطريقة نجد الطريقة الديمقراطية – أو تربية الديالوج – التي تقوم على احترام حرية المتعلم وحقوقه ومشاركته الإيجابية في العملية التعليمية، وتؤكد على الحوار، وتشدد على قيم الحرية والمساواة والثقة بالنفس والمسئولية والوعي بالذات والمجتمع ومهارات التفكير الناقد وتحمل المسئولية والمشاركة، والاقتران بين الفعل والانفعّال والإرسال والاستقبال والأخذ والعطاء في علاقة جدلية بين طرفين متكافئين يتمتع كل منهما بكامل الحقوق والحريات المتساوية إنسانياً وإن امتاز أحدهما بالمعرفة والخبرة، وهي التربية الكفيلة بتفجير الطاقات وتفعيل الممكنات

وتشكيل الذات الديمقراطية وحث المواطنة الفعّالة.

إن طرق التدريس والتعلم، أو ثقافة التعليم-التعلم، هي أحد روافد ثقافة المدرسة، وبالأخص ثقافة الفصل، ولذلك يجب أن تتسق وتتكامل وتتناغم مع الروافد الأخرى، مثل ثقافة المدرسة وإدارتها والأنشطة والتنظيمات المدرسية وثقافة المعلم، بحيث تؤدي جميعها إلى دعم وتفعيل التربية المدنية.

من الضروري توعية المعلمين بأن عملية تشكيل الذات، بما فيها من حث لقيم واتجاهات إيجابية وإرساء لسمات شخصية مطلوبة، إنما تتم من خلال العلاقات المتبادلة والارتباطات الإنسانية، وهو ما يجب أن ينعكس على علاقاتهم مع الطلاب وطرق التدريس التي يوظفونها، بمعني أن تستحث طرق التدريس القيم والاتجاهات والميول والمهارات والسلوكيات التي من شأنها دعم تربية الطلاب التربية المدنية بأبعادها المعرفية والوجدانية والمهارية.

لابد من توعية المعلمين بأن طريقة التدريس جزءٌ لا يتجزأ من التربية المدنية، وأن وسائل التعليم لا تقل أهمية عن مضمونه، هذا بالنسبة لكل المعلمين بوجه عام وليس لمعلمي التربية المدنية بوجه خاص، ويجب أن يعي المعلمون أن مخرج العملية التعليمية التربوية ليس معرفياً أو مفاهيمي وحسب، وإنما مخرج وجداني ومهاري وسلوكي، إذ أن مخرج هذه العملية يجب أن يكون الذات الإنسانية بكل مكوناتها وأبعادها، ولذلك يجب أن تسهم كل المدخلات بما فيها طرق التدريس في إعداد هذا المخرج على النحو المطلوب.

ومن ثم فمن الأهمية بمكان أن يتحول المعلمون بطرق تدريسهم إلى طرق أكثر ديمقراطية تتيح للمتعلم دوراً فاعلاً ونشيطاً في عملية التعلم، دوراً لا يقل إن لم يكن يفوق دور المعلم، فتدعم المشاركة والفعّالية والإيجابية، وتنمي لديه القيم والميول الضرورية للديمقراطية والمواطنة الفعّالة، وتدعم مهارات التفكير الناقد ومهارات الاتصال والتفاعل والمراقبة والتأثير.

لابد من توعية المعلمين بأن الطرق الديمقراطية في إدارة الفصل عادة ما تكون أكثر إزعاجاً وإحداثاً للضجيج، وأحياناً لكثير من مشكلات الانضباط، إلا أنها مع ذلك هي الكفيلة بتربية الذات الديمقراطية والشخصية المدنية الواعية والفعّالة، وأن هذا الإزعاج وتلك المشكلات جزء من طبيعة الديمقراطية ذاتها ومؤشر لوجودها، لذلك يجب أن لا ينزعج المعلمون من مثل هذه الظواهر وأن يتعاملوا معها بطريقة ديمقراطية، وليس عن طريق القمع والكبت والإرهاب، بل أن يتخذوا منها فرصاً

لتزكية طريقة الحياة الديمقراطية.

من الضروري توعية المعلمين بأن التلقين طريقة تسلطية ونوع من الإرهاب يهدف إلى تطويع الفرد وقهره، وإن الاستظهار يقتل ملكة النقد والاستقلال ويحل محلها الشخصية التابعة والفعلية المحافظة ويخنق الإبداع والتفكير الناقد، وإنهما يتفقان مع طبيعة النظم الاستبدادية، وأنهما وسيلة الإعداد لتقبل القهر السياسي وممارسته، وأن المعلمين - بانتمائهم اجتماعياً إلى الطبقات المتوسطة والدنيا وإلى فئات المهمشين سياسياً واجتماعياً - هم الفريسة الأولى لهذا القهر والمتضرر الأول من استمرار هذه الثقافة، والمستفيد الأول من تغييرها.

إن الحوار هو أساس ووسيلة التربية المدنية، فالتربية المدنية كتربية على الديمقراطية ومن أجلها، فإنها تربية ديمقراطية وحوارية تتطلب، كما تؤكد آمي جتمان Amy Gutman وغيرها من أنصار النظرية التعليمية الليبرالية[٨] أن يضع المعلمون الحوارات الديمقراطية في لب بيداجودجياتهم، وأن تعكس هذه البيداجودجيات مبادئ اللاتمييز واللاكبت، وتتيح للطلاب فرصاً متساوية لتنمية قدراتهم وتكوين حججهم العقلانية وتشكيل وعيهم الناقد، وتتيح لكل الطلاب حرية عرض ونقد الآراء المتنوعة وتبني المواقف والآراء التي تروق لهم بشكل عقلاني، وهو ما يسهم إجمالاً في إعداد الطلاب للمشاركة السياسية والمواطنة الواعية والمسئولة والفعّالة. ويجب ألا ننسى إن الحوار هو الأسلوب التعليمي الذي اصطنعه باولو فريري - ومن اتبعه من فلاسفة التربية التحريريين - ليكون أداة لتحرير الإنسان وليس استئناسه وتحقيق ثقافة أصيلة وليس ثقافة مشوهة، وأن الحوار هو الوسيلة التي تحول المضمون المطلق إلى مضمون متطور يحدث الديمقراطية والفعّالية والتفكير الناقد والتساؤل وغيرها من القيم والمهارات والممارسات التي تسهم في تحرير الإنسان ومقاومة القهر والاستلاب[٩].

وإذا كان للتربية المدنية أن تحقق هدفها المتمثل في إعداد المواطن الواعي والمشارك والمسئول، فمن الضروري أن تدعم طرق التدريس التعاون بين الطلاب وروح الفريق وروح المبادرة، وهي من أساسيات الحياة المدنية الفعّالة والنشطة، وهو ما يتطلب من المعلمين أن يؤكدوا في طرق التدريس على مشاركة الطلاب وفعّاليتهم والتعاون بينهم والعمل في جماعات، وأن يقوم الطلاب بالجانب الأكبر من العملية التعليمية.

• ومن أجل التغلب على التلقين والحفظ والاستظهار قد يكون من المفيد أن يعهد المعلمون بالجزء الأكبر من العملية التعليمية إلى الطلاب، ومن ذلك أن يطلبوا منهم كتابة

أبحاث وتلخيص موضوعات وكتابة تقارير وأبحاث جماعية، وغيرها من الأساليب التي تحسن طرق التعلم التي يستخدمها الطلاب بعيداً عن الحفظ والاستظهار.

(د) الأنشطة والتنظيمات المدرسية

إن التربية المدنية لا يمكن اعتبارها مجرد استعداد معرفي أكاديمي انتظاراً للممارسة فيما بعد عند البلوغ، أو أنها تعني وحسب بتزويد الطلاب بالمفاهيم والمبادئ والقيم الأساسية للمواطنة الديمقراطية الواعية والفعّالة والمسئولة وتترك الجانب المهاري السلوكي لما بعد المدرسة عند الممارسة الفعلية لحقوق ومسئوليات المواطنة، وإنما هي تربية تعني بالتنمية المتكاملة والمتوازنة للشخصية، تربية تقوم على غرس النشء في حياة مجتمعه ومشكلاته وهمومه وطموحاته وتطلعاته، تربية تقدم للنشء الفرص لاختبار المفاهيم والمبادئ على أرض الواقع، تربية تعني بالممارسة والتطبيق قدر عنايتها بالجوانب المعرفية والقيمية، والتربية المدنية لكل ذلك تهتم بالمنهج غير الشكلي، الذي يضم كلا من الأنشطة المدرسية والتنظيمات الطلابية الديمقراطية.

يجب أن تدرك المدارس والقائمون على إدارتها والعمل فيها، وكذلك أولياء الأمور والقيادات التعليمية أهمية الأنشطة والتنظيمات المدرسية، وأنها جزءٌ من مهمة ورسالة المدرسة، وأنها ليست ترفاً غير ذي بال، بل جزء أصيل من العملية التعليمية والتربوية، وقد يلزم ذلك التعريف بأهداف كل نشاط وتنظيم من هذه الأنشطة والتنظيمات وضرورتها وأساسيتها لمهمة ورسالة المدرسة، ويجب ألا ننسى أن من أهم المعوقات التي تحول دون قيام الأنشطة والتنظيمات المدرسية بأهدافها، كما تؤكد الدراسات السابقة في هذا المجال، هي عدم اقتناع المعلمين والإدارة والقيادات التعليمية وأولياء الأمور بأهمية الأنشطة والتنظيمات المدرسية.

لذلك لابد من التأكيد على حقيقة أن الأنشطة والتنظيمات المدرسية تمثل جزءًا لا يتجزأ من رسالة المدرسة، وأنها من أهم مكونات المنظومة التعليمية، إذ توفر النمو المتكامل والمتوازن للشخصية الإنسانية بأبعادها ومكوناتها المختلفة.

لكل ذلك فقد يكون من المفيد أن تقوم المدارس بفحص شامل للمنهج غير الشكلي الذي يتمثل في الأنشطة والتنظيمات المدرسية، بما في ذلك الأنشطة التي يمكن أن تقوم المدارس بها سواء لخدمة نفسها أم المجتمع المحلي، وما يمكن أن تسهم به هذه الأنشطة في تكوين شخصية الطلاب في جوانبها المعرفية والقيمية والمهارية.

إن المدارس والفصول يجب أن يقوم على حكمها وإدارتها بالغون يعملون وفقاً للقيم

والمبـادئ الديمقراطية، ويجسدون أمام الطـلاب المواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية، ويظهرون سمات الشخصية الجديرة بالاحترام والتقدير والاقتداء.

يجـب أن تعي المدارس والمجتمـع وأن يقتنع المعلمون والقيادات التربوية وأولياء الأمـور بأن الأنشطة والتنظيمـات المدرسية الديمقراطيـة، ومشاركة الطلاب في حكم فصولهم ومدارسهم، إنما يأتي متمشياً مع الاتجاه نحو الإدارة الديمقراطية التشاركية للمدارس.

إن مشاركة الطـلاب في الأنشطة المدرسية والتنظيمات الطلابية الديمقراطية التي تيسر الإدارة الديمقراطية في المدارس، واشتراكهم في عملية صنع القرار وحكم مجتمع المدرسة والفصل يجب أن يكون جزءًا متتماً للتربية المدنية يمارس الطلاب من خلاله عمليات الانتخاب والتمثيل وحكم الأغلبية وحقوق الأقلية وتكوين الائتلافات وغيرها من مبادئ وقيم وإجراءات الديمقراطية، وبحيث تكون الفصول والمدارس بالفعل معامل يوظف الطلاب فيهـا المعارف المدنية ومهارات المشاركة التي اكتسبوها ونموها من خلال التدريس الصريح والشكلي للتربية المدنية، ويمارسون من خلال هذه الأنشطة والتنظيمـات مهـارات التفاعل والمراقبـة والتأثير في سياسـات المدرسة والسياسات العامـة، ولابد مـن الوعي بأن مشاركة الطـلاب في حكم الفصـول والمدارس لا يعني مجـرد الإدارة الديمقراطية للمدارس وتسيير أمورها – فمن الطبيعـي أن جيل الكبار أقـدر علـى الإدارة وتحقيق الصالح العام – بقدر ما يعنـي أن يكون لكل طالب صوت في أمـور مثـل قواعد المدرسة والإجـراءات الانضباطية، وأن يكـون كل طالب مواطناً كامـلاً يتمتع بالحقوق ويتحمـل المسئوليات التي تناط بالمواطنـين في الديمقراطية الدستورية.

وقد يكون من المفيد لذلك أن تفعل المجالس الطلابية الديمقراطية وتتسع عضويتها لتضـم أكـبر عدد ممكـن من الطـلاب، وأن يشاهد الطـلاب غير الأعضـاء جلسات هذه المجالس، وأن تزاد صلاحيات هذه المجالس ليكون لها بالفعل دور حقيقى في إدارة الفصول والمدارس.

مـن الضروري توعية القيـادات التربوية والمعلمين بأهـداف التنظيمات الطلابية الديمقراطيـة، والتـي تتمثـل في غرس الديمقراطيـة بقيمهـا واتجاهاتهـا ومبادئها وسلوكياتهـا وتعويـد الطـلاب علـى ممارستهـا ودعـم المواطنـة الفعّالـة والاهتمام بالصالـح العـام، وأن الهدف من هـذه التنظيمات ليس إدارياً فحسب بـل تربوياً في المقام الأول.

علـى المدارس أن تعطي الطلاب مهـام حقيقية من المسئولية والمشاركة والقيادة، وأن تقوم مشاركة الطلاب في الأنشطة والتنظيمات المدرسية بالفعل بتحميل الطلاب مسئوليـة حقيقية عن إدارة المدرسة والإسهام في خدمـة المدرسة والمجتمع المحلي، بما يسهم في تنمية قيم المسئولية والصالح العام والمشاركة لدي الطلاب.

قـد يكون من المفيد كذلـك إشراك المسئولـين المحليين وأعضـاء المجتمع المحلي وأوليـاء الأمـور في أنشطـة المدرسة، بمـا يسهم في تفعيـل هذه الأنشطـة من جانب، وزيـادة وعي هذه الأطـراف بأهمية الأنشطـة والتنظيمات المدرسيـة، ويفتح المجال أمام المدرسة للانخراط في المجتمع.

من الضروري كذلك الاهتمام بالأنشطة الخاصة بخدمة المدرسة والمجتمع المحلي، علـى أن يتـم دمـج هذه الأنشطـة في مـادة التربية المدنيـة، فلابد أن يخـرج الطلاب إلى المجتمـع المحلـي للتعرف علـى مشكلاته واقـتراح حلول لها ومحاولـة الاتصال بالمسئولين والجهات الحكومية الخاصة بالتعامل مع هذه المشكلات، ومحاولة تنفيذ مـا يقترحونـه من حلول سـواء بالتعاون مع هـذه الجهات أو بالعمـل الجماعي تحت مظلة المدرسة.

مـن الضـروري التنبيه إلى أن الهدف من أنشطة خدمـة المدرسة والمجتمع المحلي لهـا أبعاد معرفية ومفاهيمية ووجدانية ومهاريـة إلى جانب الجوانب النفعية، ولذلك لابـد مـن وضوح الفرق بين برامج خدمة المجتمع التي لا تتم في إطار التربية المدنية حتـى وإن كانـت المدارس تشرف عليهـا، وتعليـم خدمة المجتمـع كأحـد مكونات التربيـة المدنيـة، فهذا الأخـير لا يهدف وحسب إلى مجرد تحقيـق الجوانب النفعية من جـراء الخدمة، بـل يهدف قبل ذلك إلى تنمية الجوانب المعرفيـة والوجدانية والمهارية المرتبطـة بنـوع الخدمـة المزمع القيـام بها، ولذلك فـإن تعليم خدمـة المجتمع يجب أن تسبقـه جلسات للتعريـف بالمشكلات المزمع التعامل معهـا وتتزامن معه جلسات لتقـويم هذه المشكلات وطـرق الحل الممكنة لها وتتلوه جلسـات يتحدث الطلاب فيها عـن الدروس والخبرات المستفادة والتي يمكن تعميمهـا على مشكلات أخرى، وهو ما يسهـم إجمـالاً في تخطي الحواجز التي تفصل بين المدرسة والمجتمع، ويزيد من وعي الطلاب بمشكلات المجتمع المحلي ووعيهم بظروف المجتمع الكبير وتطلعاته.

إن أنشطـة خدمـة المجتمع يجب أن تضع الطلاب في احتـكاك مباشر مع الحكومة بـكل مستوياتهـا وكل قطاعات المجتمع المـدني ذات الصلة بالتربيـة المدنية وأنواع خدمـة المجتمـع المزمع القيام بها، ويجـب أن يخرج الطـلاب إلى المجتمع للملاحظة

والمراقبة والتأثير والإسهام بوقتهم ومواهبهم من أجل الصالح العام، ولابد أن يكون جزء كبير من الأنشطة ذا طبيعة سياسية حتى تؤتي هذه التربية ثمارها المرجوة في التثقيف والتوعية السياسية والمدنية ودعم المشاركة المدنية والفعّالية والكفاءة السياسية.

يجب إتاحة فرص خدمة المجتمع لكل الطلاب كجزء من التربية المدنية، حيث يمكن أن تتم كل هذه الأنشطة تحت إشراف معلمي التربية المدنية، وأن يشترك كل الطلاب بلا استثناء في أنشطة خدمة المجتمع، وبما يسهم في زيادة وعيهم بالمجتمع المحلي واحتياجاته وظروفه ومشكلاته وهمومه وغرس الطلاب في بيئة وحياة مجتمعاتهم.

قد يكون من المفيد أن يتم تشكيل مجلس في كل مدرسة يسمي محكمة المدرسة يكون برئاسة المدير وعضوية بعض المعلمين والطلاب المنتخبين، وأن يعهد إلى هذه المحكمة بالفصل في كل ما ينشأ بين أطراف العملية التعليمية من خلافات ونزاعات وما يحدث من خرق لقواعد المدرسة، على أن تتم وضع قانون للمدرسة يحظى بموافقة والتزام الجميع، وأن تتم الاستعانة بقانونيين ولو بشكل تطوعي.

ضرورة التنسيق مع المنظمات المدنية والجمعيات الأهلية المحلية والإقليمية والقومية في تقديم التربية المدنية، وذلك من خلال دعوة قادة هذه المنظمات والجمعيات للحديث مع الطلاب عن أهداف منظماتهم وأنشطتها وما تحتاج إليه من دعم من المواطنين وما يمكن أن تسهم به في خدمة وتنمية المجتمع، ويمكن لمثل هذا النشاط أن يعرف الطلاب بفكرة المجتمع المدني ومؤسساته وأدواره ومقوماته وأهميته للحياة اليومية للمواطنين.

إذا كان للأنشطة والتنظيمات المدرسية أن تؤتي ثمارها التربوية، فلابد من إزالة المعوقات وتذليل الصعوبات التي تعترض طريقها، والتي تجمع عليها العديد من الدراسات السابقة[١٠]. ولذلك لابد من تدريب المعلمين والأخصائيين والقيادات التربوية على هذه الأنشطة والتنظيمات وأهدافها وآليات عملها، وتوعيتهم وأولياء الأمور بأهمية هذه الأنشطة وتلك التنظيمات كجزء من العملية التعليمية والتربوية، وتوفير ما تحتاج إليه هذه الأنشطة من اعتمادات مالية وأماكن وتجهيزات، إلى غير ذلك مما خرجت به الدراسات السابقة في مجال الأنشطة من متطلبات لتفعيل دورها.

ومن أجل مزيد من الدمج للمدرسة في المجتمع المحلي بمشكلاته وهمومه وتطلعاته

فقد يكون من المفيد أن يتم تمثيل المدارس في الحكومة المحلية والمجالس الشعبية المحلية، بحيث يمكنها التعرف على ظروف هذا المجتمع وطموحاته وما يمكن أن تسهم به المدارس والطلاب في تحسين وتطوير المجتمع، كما يمكن تمثيل الحكومة المحلية والمجالس الشعبية المحلية والمنظمات غير الحكومية المحلية في مجالس إدارة المدارس.

يمكن تخصيص أحد وكلاء المدرسة للأنشطة والتنظيمات المدرسية وشئون البيئة يعاونه مجلس منتخب من المعلمين والطلاب، تكون مهمته الإشراف على الأنشطة والتنظيمات المدرسية وتوفير متطلباتها والنظر فيما يمكن أن تقدمه المدرسة من خدمات للمجتمع المحلي، على أن يتم تدريب الوكلاء والمعلمين على ذلك، ومن الممكن أن يضم هذا المجلس في عضويته ممثلين للحكومة المحلية والمجلس الشعبي المحلي.

وبما يتسق مع أهداف ومكونات التربية المدنية فهناك بعض الأنشطة المقترحة التي يمكن أن تسهم في تحقيق التربية المدنية:

١- **إعداد تقارير أو مشروعات بحثية عن القضايا العامة والسياسية الداخلية والخارجية:** كأن يطلب من الطلاب إعداد تقارير عن معالجة الصحف لبعض القضايا العامة والسياسية مثل الأزمة العراقية الأخيرة مع الولايات المتحدة، أو تقرير عن مدى إسهام الانتفاضة الفلسطينية الحالية في تسريع أو تعويق حل القضية الفلسطينية، أو حوادث القطارات في مصر، ويمكن من أجل ذلك تزويد مكتبات المدارس بالكتب والمراجع السياسية التي يمكن أن يستفيد منها الطلاب في مثل هذه المشروعات البحثية، وأن تحتفظ المدارس بعدد من النسخ اليومية من الصحف على مدى سنوات عديدة، ويمكن كذلك أن يقوم الطلاب بالاتصال بالمفكرين أو السياسيين من أجل مناقشة مثل هذه القضايا معهم.

٢- **مناقشة مشكلات المجتمع المحلي:** كأن تعقد المدرسة ككل؛ بكل معلميها وطلابها لقاءات وجلسات دورية منتظمة من أجل المناقشة الجدية والواقعية لمشكلات المجتمع المحلي، ويمكن أن يدعي في مثل هذه اللقاءات المسئولون المحليون الذين تقع هذه المشكلات في حدود اختصاصاتهم، ليطلعوا الطلاب على الجهود المبذولة للتغلب عليها والعقبات التي تحول دون حلها حلاً شاملاً ونهائياً، وتعريف الطلاب بما يمكن أن يقدموه كأعضاء في المجتمع المحلي وكجماعة منظمة، وإمكانية تنسيق الجهود بين المدرسة والهيئات المحلية والإقليمية.

٣- **إعـداد تقارير عن مشـكلات المجتمع المحلي**: حيـث يمكن لمعلمـي التربية المدنيـة أن يشتركوا مع طلابـهم داخل الفصول في مناقشة المشكلات المحلية وتحديد أكـثر هـذه المشكلات إلحاحاً، وبعـد ذلك يقوم الطلاب بتقسيـم أنفسهم إلى مجموعات عمـل تقوم إحداها مثلاً بجمع المعلومات من الكتب عن هذه المشكلة وطرق حلها، في حين يقوم فريق آخر بالاتصال بالمسئولين لاستطلاع آرائهم عن هذه المشكلة، ويقوم فريـق ثالث بالنـزول إلى الواقع للتعرف علـى ما وصلت إليه المشكلـة والجهات التي يمكن أن تسهم في حلها، وفريق رابع يقوم عبر الإنترنت بالتعرف على ما تفعله الدول الأخـرى لعلاج مثل هذه المشكلة، إلى غيرها مـن المجموعات والفرق، وبعد أن تنتهي كل المجموعات من أداء المهام الموكلة إليها يجتمع الفصل ككل لتقييم ما تم التوصل إليـه من معلومات ومـا يمكن اقتراحه من حلـول ومناقشة مدى واقعيـة هذه الحلول ودور المدرسة وطلابها في تنفيذها، وبعد ذلك يمكن الاتصال بالمسئولين التنفيذيين والمحليـين أو دعوتهـم إلى المدارس لإطلاعهم على الحلول التـي توصل إليها الطلاب ومدى إمكانية تطبيقها على أرض الواقع.

٤- **أنشطة خدمة المجتمع المحلي**: حيث يمكن بناء على جلسات مناقشة مشكلات وخدمـات المجتمـع المحلي وبنـاء على التقارير التـي أعدوها عن هـذه المشكلات أن يخرجـوا إلى المجتمـع المحلـي للمشاركة في مجـالات البيئة ومحو الأميـة ومساعدة الفقـراء وجمـع الزكاة وتسجيل الناخبـين في الجداول الانتخابيـة وعمليات التشجير والتخلص من القمامة و المساعدات في حملات تطعيم الأطفال، إلخ.

٥- **جماعـات تطوعية لخدمة المدرسة والمجتمع**: من أجل تفعيل دور الجماعات المدرسيـة يمكـن أن تضـم إلى مسئوليـات معلمي التربيـة المدنية، علـى أن تخصص جماعـات لتجميل البيئـة وجماعات للنظافة وجماعات للتوعيـة الصحية وجماعات لتسجيل النـاخبين وغيرهـا، على أن يكون هنـاك تخطيط ومتابعة وتقويم مستمر لعمل هـذه الجماعـات، وأن تكون لهذه الخدمـات طبيعة سياسية وليس مدنية واجتماعية فقط.

٦- **المحاكمات الصورية**: من الأنشطة التـي يمكن أن تدمجها التربية المدنية فى مناهجهـا المحاكمات الصورية التي تقوم على محاكاة النظام القضائي، حيث يمكن لمثل هـذه المحاكمات أن تزيد وعـي الطلاب بالقانون والمحاكـم ودرجاتها وحقوق المواطنـين المدنية والالتزامات القانونية، ويمكن من أجل نجاح مثل هذه المحاكمات الاستفـادة من مشاركة أشخاص مرجعيين من النظام القضائي كالقضاة والمحامين

ورجال الشرطة، ويمكن لمحكمة المدرسة المقترحة أن تكون إطاراً لمثل هذا النشاط.

٧- **جلسات الاستماع البرلمانية الصورية**: ويقوم هذا النشاط على محاكاة جلسات البرلمان حيث يمكن أن يقوم الطلاب بتمثيل الأحزاب المختلفة والحكومة ومناقشة إحدى المشكلات أو القوانين التي يتقدم بها أحد الطلاب، ويمكن الاستفادة في ذلك من بعض الأشخاص المرجعيين من الهيئة التشريعية كأحد نواب هذه المجالس عن المجتمع المحلي كمحكمين على أداء الطلاب ومدى فهمهم لآليات وإجراءات عمل الهيئة التشريعية وعلاقتها بالسلطة التنفيذية، ومدى فهمهم للقضايا والمشكلات التي يقومون بمناقشتها، إلى جانب ما يمكن أن يقدمه هؤلاء الأشخاص المرجعيون للطلاب من معلومات عن الهيئة التشريعية ووظيفتها وصلاحياتها وفقاً للدستور.

٨- **الزيارات الخارجية**: حيث يمكن أن يقوم الطلاب بزيارات إلى الهيئات والمؤسسات ذات الصلة بدراسة التربية المدنية مثل الحكومة المحلية أو الإقليمية أو المجالس الشعبية المحلية والإقليمية أو أقسام الشرطة أو السجون أو منظمات المجتمع المدني، على أن يسبق هذه الزيارات جلسات تمهيدية عن أدوار ومسئوليات هذه الهيئات وقياداتها، إلى جانب ما يمكن أن ينقله المسئولون في هذه الهيئات عن هيئاتهم في أثناء الزيارات، وأن يكون التركيز في مثل هذه الأنشطة على التعريف بأدوار وحقوق ومسئوليات المواطنين حيال هذه الهيئات.

٩- **الندوات المدرسية**: ندوات دورية منتظمة تضم طلاب المدرسة ككل ويدعي إليها المسئولون المحليون ورجال الفكر والمجتمع المدني لمناقشة القضايا العامة والسياسية أو حتى الموضوعات الأدبية، وهو ما يمكن أن يسهم في زيادة وعي الطلاب بالقضايا والسياسات العامة والمؤسسات العامة.

١٠- **الحملات الانتخابية**: كأن يشارك الطلاب في تسجيل أسماء الناخبين في جداول الانتخابات سنوياً، والمشاركة في توعية المواطنين في العملية الانتخابية وجمع الناخبين للمشاركة في الانتخابات المحلية والقومية، إلى جانب المشاركة في الانتخابات المدرسية، والانتخابات الصورية.

١١- **التعاون مع منظمات المجتمع المدني من خارج المدرسة**: وذلك بدعوة منظمات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية التي تقدم خدماتها للمجتمع المحلي للتعاون مع المدرسة وإشراك طلابها في هذه الأنشطة، وهو ما يسهم في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

إن التفكير في مثل هذه الأنشطة المدرسية وما يمكن أن تسهم به في تربية

النشء وتنمية المجتمع المحلي والارتقاء به وتطويره وتغيير ثقافته نحو مزيد من الفعّالية والمسئولية والمشاركة والديمقراطية، يكشف عن أننا بإهمالنا لهذه الأنشطة والتنظيمات المدرسية وما يمكن أن يسهم به الطلاب إنما نهدر قدراً هائلاً من الطاقات والإمكانات، ونتغافل عن دور ومهمة أساسية ورئيسة للمدرسة، إذ يمكن لمثل هذه الأنشطة أن تثير الطلاب للتفكير في أسئلة مثل:

- هل هذا الشيء يجب أن تقوم به الحكومة؟
- هل هذا العمل يفضل أن يقوم به الأفراد والجماعات الخاصة في المجتمع المدني؟
- كيف تراكمت مشكلات المدرسة والمجتمع المحلي التي تعاملت معها؟
- كيف يمكن لك شخصياً أن تسهم في تخفيف وحل هذه المشكلات؟
- ما المعرفة التي اكتسبتها شخصياً نتيجة لمرورك بهذه الخبرة؟
- ما المعرفة الإضافية التي تحتاج لاكتسابها حتى تكون أفضل إلماماً ومعرفة بهذه المشكلات؟
- ما المهارات العقلية أو مهارات التفكير الناقد التي نمت لديك من خلال أنشطة خدمة المجتمع؟
- كيف تحسنت لديك مهارات التفاعل والمراقبة والتأثير في السياسة والحياة العامة؟
- إلى أي مدى تغير فهمك لأدوار المواطنين في المجتمع الديمقراطي؟

إن هذه الأنشطة كما يبدو من تصميمها والجهات التي يمكن أن تشارك فيها تتطلب ليس فقط تغييراً في أدوار ومهمة المدرسة أو في فكر ورؤى القائمين عليها ونظرتهم إلى وظيفة المدرسة، وإنما تستلزم إلى جانب ذلك وقبله تغيير نظرة المجتمع والمسئولين على جميع المستويات وفي جميع المواقع إلى المدرسة وأدوارها ومسئولياتها ووظيفتها، وأنها - وكما قلنا من قبل - يمكن أن تكون نواة لنشاط مدني واسع وتكوين جمعيات ومنظمات مدنية، ويمكن أن تسهم في تنمية المجتمع المحلي وزيادة وعي جمهور المجتمع المحلي، إلى غير ذلك من خدمات وممارسات تنمية المجتمع المحلي، ولكن يجب قبل ذلك كله أن تتوافر الرغبة والإرادة السياسية في تحقيق هذه الأدوار للمدرسة، والاستعداد لكسر الحواجز والعقبات التي تحول دون اتصال المدرسة بالمجتمع، واتخاذ ما يتطلبه ذلك من تدابير وإجراءات، حتى وإن طالت النظام التعليمي بكل مكوناته ومستوياته.

(هـ) المعلم:

وعلى نحو ما لمسنا في أماكن متفرقة فيما سبق، فلابد من الانطلاق من حقيقة أن المعلم، وليس أي مكون آخر من مكونات العملية التعليمية، هو المسئول الأول عن نجاح أو إخفاق هذه العملية في تحقيق أهدافها وبلوغ غاياتها ومراميها، فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية ومفتاح أي تغيير أو إصلاح، وإن كان هذا يقال عن دور المعلم في العملية التعليمية والتربوية بوجه عام، فإن له دورا خاصا في التربية المدنية، دورا يفوق ما عداه من أدوار المكونات الأخرى الداخلة في العملية التعليمية، وهذا هو شأن المدخل البشري في أي عملية، فالمعلم هو ناقل المحتوى وليس الكتاب، فقد يفعل هذا المحتوى ويجعل منه أداة للتنوير والتحرير، أو قد يبطله فلا يصير سوى مجموعة معلومات منفصلة عن أرض الواقع، والمعلم هو صانع ثقافة ومناخ المدرسة، بما يشيع فيها من قيم واتجاهات وما يعتمل فيها من روح وما ينتظمها من أفعّال وسلوكيات، والمعلم هو صانع مناخ الفصل بما يتضمنه من طرائق تدريس وما يسود فيه من قيم وعلاقات اجتماعية، والمعلم هو المؤثر الأول في تحقيق الأنشطة والتنظيمات المدرسية لأهدافها، والمفعل أو المبطل لتأثيراتها، والمعلم – شئنا أم أبينا – هو الإدارة المدرسية الفعلية، وبه يتحدد نمط هذه الإدارة ديمقراطياً كان أم تسلطياً، والمعلم هو العامل الحاسم في المنهج الخفي وما ينقل للطلاب من رسائل عن العملية التعليمية وجدواها وعن الحياة الاجتماعية ومدى الثقة فيها، وهو المسئول الأول عن اتجاهات الطلاب نحو الديمقراطية والمشاركة والمواطنة، وهو منفذ السياسات التعليمية العلوية، به تثمر إن كان مقتنعاً بها وبه تجهض إن لم يكن على اقتناع بها.

إن المعلم بما له من علاقة مباشرة بالطلاب في مراحل عمرهم التي يكونون فيها عرضة للتكوين والتشكيل، وباعتباره الشكل الأول للسلطة السياسية الذي يتعامل معه الطلاب ورجل السلطة الذي يتحدث باسم المجتمع، وأول من يتعامل معه الصغار خارج الأسرة على المستوى الرسمي، وباعتباره الناقل الأول لصورة المجتمع الكبير وناقل قيم النظام السياسي ورؤيته للعالم وتصوراته لأدوار المواطنين، يمكنه أن يغير ثقافة المدرسة ككل – بل والمجتمع ككل – ويسهم قبل غيره في إنجاح عملية الإصلاح التعليمي.

من الضروري توسيع مساحة الحرية المتاحة للمعلمين وإشراكهم في الإدارة وصنع القرار التعليمي، وتحسين أوضاعهم المادية والمعنوية، وإعادة الثقة والاعتبار

إليهم، وإعادة الهيبة والاحترام للمعلم في المجتمع العام ووسائل الإعلام، ورفع شعار أن المعلم هو صانع نهضة مصر المرتقبة، وأن المدرسة هي حاملة لواء التطوير في المجتمع وتغيير ثقافة هذا المجتمع في اتجاه مزيد من المواطنة والمشاركة والوعي – وهذه هي الحقيقة التي يجب أن يعترف بها الجميع وبخاصة صناع السياسة وأن تكون قناعة للمجتمع ككل.

ومن الضروري قبل ذلك توعية المعلمين بأن دورهم لا يقتصر على الجوانب التحصيلية والأكاديمية فقط، وأن التربية المدنية ليست مسئولية معلم بعينه أو مادة دراسية دون أخرى، صحيح أن هناك مواد تسهم أكثر من غيرها في إحداث التربية المدنية، وأننا نطالب بإدخال وتخصيص مواد جديدة لها، ولكنها مع ذلك تظل مخرجاً لعملية التمدرس الكلية، تلك العملية التي يسهم فيها ليس فقط المعلمون والمواد الدراسية ولكن أيضاً المديرون والإداريون والأخصائيون والمجتمع المحلي وكل العناصر البشرية الداخلة في العملية التعليمية وخارجها.

لابد من توعية المعلمين بأن من أدوارهم الأصيلة إلى جانب التحصيل الأكاديمي دورهم الذي لا يقل أهمية عن مناقشة وحل مشكلات المجتمع المحلي، وأنه نظراً لندرة جمعيات ومنظمات المجتمع المدني، فإن المدرسة، ولكونها تضم أكبر تجمع شبابي، يمكن أن تسهم بدور فعّال في أنشطة وممارسات خدمة المجتمع من جانب، ونقل ثقافة المجتمع المدني إلى الطلاب والمجتمع من جانب آخر، والمعلم يمكن أن يكون له الدور الأول والإسهام الأكبر في هذه العملية، شريطة أن يقتنع المعلمون بهذا الدور للمدرسة.

إذا كان للمدرسة المصرية أن تتضمن تربية مدنية حقيقية، سواء كمقررات ومواد منفصلة أو موزعة على المواد والمقررات المختلفة، وإذا كان للمعلم المصري أن يكون عامل تغيير نحو الأفضل، فمن الضروري كذلك أن تتضمن مؤسسات إعداد المعلم مقررات في العلوم السياسية والاجتماعية لطلاب كل الشعب، ولنا في هذا الصدد أن نتساءل مع سعيد إسماعيل على وعبد المنعم المشاط[١١] كيف تدرس العلوم السياسية في أقسام وكليات الاقتصاد والاجتماع والفلسفة والجغرافيا والتجارة وتغيب عن مؤسسات إعداد المعلم؟ تلك المؤسسات المنوط بها إعداد المعلم الذي من شأنه الإسهام في التربية السياسية للنشء؟ لابد إذن من أن تتضمن برامج إعداد المعلم مقررات تعرف الطلاب بنظم الحكم وفلسفة السياسة ومفاهيم الديمقراطية والمجتمع المدني وجذورها التاريخية والفلسفية وحقوق ومسئوليات المواطنة والدستور والعلاقات والقوى

الدوليــة، ومقــررات اجتماعية وتاريخيــة وتثقيفية تعرف الطــلاب بظروف مجتمعهم وطموحاتــه، أي باختصار مقــررات في العلوم السياسيــة والاجتماعية والفلسفة. هذا بالنسبــة لكل المعلمين بوجه عام، ولكن إذا مــا تقرر تخصيص مواد ومقررات جديدة للتربيــة المدنيــة وتعليم المواطنة في مراحل التعليم قبـل الجامعي، فمن الممكن إفراد تخصص لمعلمي التربية السياسية أو المدنية في مؤسسات إعداد المعلم، ومن الممكن الاستفادة من خريجي أقسام العلوم السياسية بكليات الاقتصاد والفلسفة والاجتماع والتجــارة. وهــو ما يعنى بإيجاز ضرورة التثقيــف السياسي والمدني لجميع المعلمين من جانب، وإعداد المعلم المتخصص في التربية المدنية من جانب آخر.

مــن الضــروري أن تقوم مؤسســات إعداد المعلــم بتدريس علم الاجتمــاع التربوي والنظريات الكبرى في مجال التنظير التربوي، مثل النظرية البنائية والنقدية، والوظيفة الاجتماعيــة والسياسيــة لنظام التعليم داخل النســق الاجتماعي العام، بما يساعد في تنميــة قــدرة المعلمــين علــى التفكـير في دور التربية بوجه عــام وعلاقاتهــا بالنظم الاجتماعيــة الأخــرى، وهــو ما من شأنــه أن يؤثر على مواقف المعلمــين واتجاهاتهم وقيمهــم وسلوكياتهم وممارساتهم التعليمية والتربوية في اتجاه دعم وتفعيل التربية المدنية.

من الضروري توعية المعلمين بأهمية التنظيمات الطلابية والمدرسية الديمقراطية، وأن الغرض الأساسي لهذه الأنشطة إلى جانب الإدارة الديمقراطية للمدارس هو تربية النشء التربية الديمقراطية وتعويدهم على ممارسة الديمقراطية ومسئوليات المواطنة، ولذلــك يجب أن تكون ممارسات هذه التنظيمات مجسدة للمبادئ والقيم الديمقراطية، وأن تكون بمثابة معامل لتعليم الديمقراطية والمواطنة.

توعيــة المعلمــين بأهميــة الأنشطة المدرسيــة وأنها جزءٌ لا يتجزأ مــن دور ومهمة المدرســة وأن للمدرسة دوراً رئيساً فى خدمــة المجتمع المحلي والمشاركة في تحسين أوضاعــه، ولذلك فمــن الضروري أن تخــرج المدرسة بأنشطتهــا إلى المجتمع المحلي للمساعــدة وتقــديم الخدمات، وهو ما يعنــي كسر عزلة المدرسة وتجسـير الهوة بينها وبــين المجتمــع المحلــي، علــى أن يتم تخطيط هــذه الأنشطــة تماماً كما يتــم تخطيط الدروس وتتــم متابعتها من جانب الموجهــين والإدارة، ومن الممكــن إثابة المعلمين الذيــن يخططون وينفذون أنشطة خدمة المجتمع والمدرســة والمعلمين الذين لهم دور بــارز في العمل الأهلي وخدمة المجتمــع داخل وخارج المدرسة، بما يسهم في تشجيع المعلمــين على الاهتمام بأنشطــة خدمة المدرسة والبيئة والمجتمع المحلي ويسهم في

تجسير الهوة بين المدرسة والمجتمع .

ومن الأهمية بمكان تنمية قدرات المعلمين العقلية ومنها القدرة على متابعة والاهتمام بالقضايا العامة والقدرة على صنع القرار وبلورة رأي حول القضايا العامة والشئون السياسية والقدرة على الدفاع عن المواقف والقناعات، وغيرها من المهارات العقلية ومهارات المشاركة الضرورية للتربية المدنية، مثل مهارات التفاعل والمراقبة والتأثير، انطلاقاً من حقيقة أن فاقد الشيء لا يعطيه.

إن تعليم القيم وتربية الشخصية لا تتم عن طريق التلقين أو التعليم المباشر، ولذلك فمن الأهمية بمكان توعية المعلمين بأن ما يبدونه من قيم واتجاهات وما يقومون به من سلوكيات وممارسات تؤثر في تشكيل شخصية الطالب أكثر من تأثير المواد والمقررات الدراسية، ولذلك يجب أن يجسد المعلمون هذه القيم وتلك الشخصية سلوكا أمام الطلاب ، كأن يجسد المعلمون القيم الأساسية للديمقراطية وللمجتمع المدني والمواطنة الفعّالة والعالمية مثل سيادة القانون وحرية الرأي والتعبير واحترام الحقوق والحريات الفردية والعقلانية والتسامح والحيادية والتعددية واحترام الحقيقة والإيمان بقيمة الفرد و كرامة الإنسان والاستماع والتفاوض و التنوع وحرية الرأي والاختلاف وقبول الآخر والاختلاف والشفافية والمحاسبية والتكافل الاجتماعي والنزوع الطوعي والمسئولية الاجتماعية والصالح العام وروح المبادرة وروح الفريق، الخ، وإلى جانب ذلك إبداء ميول واتجاهات إيجابية نحو المشاركة السياسية والمدنية واحترام الالتزامات القانونية والأخلاقية ومتابعة والاهتمام بالقضايا العامة والشئون السياسية والتأثير في السياسات العامة وعملية صنع القرار العام.

لابد من توعية المعلمين بحقيقة دورهم في عملية إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية بما فيها من أشكال الظلم والقهر الذي هم فريسته الأولى، في حين أنهم مؤهلون أكثر من أية فئة أخرى لإحداث التغيير الاجتماعي في الاتجاه الذي يخدم مصالحهم الاجتماعية والطبقية، وأنهم عندما يخنقون الإبداع لدى الطلاب ويخمدون طاقاتهم الكامنة ويقتلون فيهم الثقة في الذات ويغرسون فيهم الطاعة والسلبية واللامبالاة والاستسلام والامتثال، فإنهم يسهمون دون وعي في عملية إنتاج الشخصية المقهورة المستلبة، وأن من مصلحتهم اجتماعياً وطبقياً أن يجتهدوا في تربية الشخصيات الواعية والمتحررة والإيجابية والمسئولة والمشاركة.

إن التربية المدنية تقوم في الأساس على المشاركة الواعية والفعّالة في كل أوجه الحياة وعلى كل المستويات، ولذلك لابد للمعلمين من أن ينقلوا للطلاب الإحساس

بـالفعّاليــة والكفــاءة السياسيــة والمدنيــة، وأن بـإمكانهـم التـأثـير في الحيــاة العـامة والشئـون السيـاسية وأن يسهمـوا في تغيير وتطوير المجتمع المحلي والقومي، وهو مـا يعنى مقاومة وتغيير ثقافة الصمت والعجز والجزر المنعزلة السائدة بين الطلاب.

وقبـل كل ذلك لابد من إقنا ع المعلم بـأهمية التربيــة المدنية سواء كمواد ومقررات منفصلــة أو بـاعتبـارهــا وظيفة للمدرسة ككل، ويجب ألا ننســى أن فشل برامج التربية السيـاسيــة التقليدية وإخفاق مقــررات المواطنة الحالية، إنما يعود في معظمه إلى عدم اقتنــا ع المعلمين بهذه المواد واعتبـارهـا مجرد عروض وديكورات سياسية لا هم لـها ســوى شحن عقول الطــلاب بشعـارات سيـاسية لا عـائد منهـا وحشد الطلاب وراء النظام السيـاسي، وإحساسهم بعدم جدوى المشاركة السياسية والمدنية.

ومــن الأهميــة بمكان من أجل تحقيق أهداف التربية المدنيــة أن يظهر المعلم الثقة في الحيــاة العامــة والعملية السياسية، ولا يعنـي ذلك أن يقوم بـالتلقـين السياسي أو تزييـف وعي الطــلاب أو حشدهم خلف النظام السياسي، وإنمــا يعني مقـاومة مـا لدي الطلاب من اتجاهـات سلبية نحو الحياة العامة والسياسية.

لابـد مـن تشجيــع المعلمين علــى متابعــة والاهتمــام بـالقضايا العامــة والشئون السيـاسية الداخلية والخـارجية – بتوفير مـا يلزمهم لذلك – وتفسير الأحداث السيـاسية ومسبباتهــا وتقييــم القضايـــا العامـــة والتعبير عن آرائهــم بحيادية وبــدون محـاولة فرضهــا على الطلاب وبلــورة رأي حول هذه القضـايا والأحــداث والحديث عن البدائل السيـاسيــة، بمــا يساعد الطلاب على فهــم القيم و المعتقدات المختلفــة ووجهـات النظر المتعـارضــة وانفتــاح الطلاب علــى قيم و معتقدات مختلفة ويمكنهــم من فهم و تقييم القضايا العامة والسياسية و تكوين رأى حولها.

أن تقــوم وزارة التربيـــة والتعليـم والمديريــات والإدارات بتوفير مصـــادر المعرفة المدنية من صحــف وجرائد ومجلات وكتب للمعلمين في مكتبات المدارس والإدارات، وتشجيع المعلمين بكل الوسائل على القراءة والاطلا ع.

وقــد يكون من الضــروري عقـد دورات تثقيفية للمعلمين والمديريــن في المدارس، إلى جانــب إمكانيــة الاستفــادة مما تتيحــه تكنولوجيــا الفيديو كونفرنس في تقديم محـاضـرات في التثقيف السياسي والمدني لأكبر عدد مــن المعلمين والمديرين يقدمهـا أساتذة الجامعات ومسئولو المنظمات المدنية.

الابـتعــاد عن التلقين وطرق التدريس الرقـابية التي لا هم لـهـا سوى مواءمة الطلاب مــع النظام الاجتماعي القائم وتؤدي إلى تعويــق قدرتهم على التفكير النـاقد والتفكير

لأنفسهم، واستخدام طرق تدريس تفاعلية وتعاونية بما يساعد في تحقيق مخرجات التربية المدنية، بما تتضمنه من تفاعل وتعاون وتكوين ائتلافات وروح الفريق والعمل الجماعي والمشاركة الفعّالة والإيجابية من جانب الطلاب.

من الضروري تشجيع المعلمين على مناقشة مشكلات المجتمع المحلي مع الطلاب والاشتراك فيما يشبه العصف الذهني بحثاً عن حلول لهذه المشكلات وطرق تنفيذ هذه الحلول، وهو ما يساعد في دمج وإشراك الطلاب في حياة ومشكلات المجتمع المحلي، إلى جانب المهارات العقلية الضرورية للمواطنة بمواصفاتها السابقة، ويمكن في ذلك الاستفادة من الأنشطة المقترحة في هذه الدراسة وكذلك التنظيمات الطلابية الديمقراطية.

رابعاً: نحو مبادرة قومية لتفعيل التربية المدنية

نتيجة لأهمية التربية المدنية على النحو الذي بيناه، وبما أن تفعيل وتحقيق الديمقراطية الحقيقية والمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية والمشاركة السياسية والمدنية وحث وتشجيع المجتمع المدني بما يضمنه من فرص للمشاركة السياسية والاجتماعية والمدنية على جميع المستويات والأصعدة يعتمد على معارف ومهارات وسمات وفضائل المواطنين، وانطلاقاً من حقيقة أن تحقيق التربية المدنية مسئولية كل المؤسسات والوسائط المربية ويستلزم تكاملها وتناغمها، فمن الأهمية بمكان القيام بمبادرة قومية تشارك فيها كل المؤسسات والوسائط التربوية وكل من يستطيع أن يفيد في ذلك من المسئولين والسياسيين ورجال الفكر والرأي والصحافة وأساتذة الجامعات، يكون هدفها تنمية المواطنة بصفاتها التي أطلنا في وصفها، ونشر الثقافة المدنية، ونقل التربية المدنية لكل طفل وبالغ في مصر، وزيادة المعرفة والفضائل والمهارات المدنية لدي الجمهور، والتشديد على حقوق ومسئوليات المواطنة، وتعزيز فهم وتقدير المؤسسات والعمليات الديمقراطية، ودعم الإحساس بالفعّالية والكفاءة السياسية وزيادة الاهتمام والفهم والتقدير للحكومة المحلية والإقليمية والقومية والجمعيات والمنظمات الأهلية والمدنية وعمليات المجتمع المدني، وقبل ذلك كله تنقيح ثقافة مؤسسات التربية المقصودة وغير المقصودة.

(أ) أهداف هذه المبادرة:

- الإسهام في الارتقاء بثقافة ومناخ المؤسسات المربية المقصودة وغير المقصودة.

- التأكيد على أن مشاركة المواطنين بكل أشكالها ومستوياتها إنما تنعكس أولاً على صالح المواطنين ورفاهيتهم.
- تعميق فهم الأسس التاريخية والفلسفية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية للديمقراطية الدستورية.
- التعريف بالمجتمع المدني ومؤسساته وأهميتها في تفعيل وحث مشاركة المواطنين والتعريف بطبيعة وأغراض منظمات المجتمع المدني.
- تعزيز فهم كيف تعمل الحكومة الدستورية وصلاحيات وأدوار الحكومات المحلية والإقليمية والقومية.
- تنمية القيم والميول والاتجاهات والفضائل اللازمة للمواطنة الفعّالة والمشاركة السياسة والمدنية والمسئولية الاجتماعية.
- تعزيز فهم الدستور والقانون والوثائق الأساسية التي تحكم الحياة السياسية والمدنية وتحدد العلاقات بين المواطنين وبينهم وبين الدولة.
- فهم أهمية ومغزى السياسة والحكومة والمجتمع المدني للحياة اليومية للمواطنين.
- تنمية الإحساس بالفعّالية والكفاءة السياسية والمدنية وإمكانية تأثير المواطنين في السياسات العامة على كل المستويات.
- دعم فهم وتقدير أهمية التمسك بحقوق المواطنة وتولي مسئولياتها والتزاماتها.

(ب) المجلس القومي لتفعيل المواطنة والمشاركة الشعبية:

بناء على ما أكدناه من ضرورة التكامل والتناغم بين مؤسسات ووسائط التربية المدنية، فقد يكون من المفيد أن يتشكل مجلس قومي لتفعيل المواطنة والمشاركة الشعبية يكون من حقه الإشراف على برامج وممارسات وزارات التربية والتعليم، والتعليم العالي، والإعلام، والأوقاف، والأزهر الشريف، ومنظمات المجتمع المدني، ويمكن أن يضم لعضويته من يشاء من أساتذة الجامعات ومراكز البحوث ومنظمات المجتمع المدني ورجال الفكر، ويكون لهذا المجلس المسئولية عن تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم كل البرامج التي من شأنها تحقيق الأهداف السابقة ومراعاة التنسيق والتكامل وعدم التنافر بين ما تقدمه المؤسسات المربية السابقة، التي ينتمي لها أعضاء المجلس المقترح.

غير أن النقطة الأساسية التي تحتاج إلى تأكيد في تشكيل وطبيعة هذا المجلس أن

يكون منظمة غير حكومية ولكن لها الحق في الرقابة على أداء مؤسسات التربية المنوط بها القيام بمهمة التربية المدنية لجميع المواطنين، فالعبرة في مثل هذه الهيئات أن تكون مستقلة كلية عن الدولة حتى تمارس التأثير المطلوب لإحداث الأثر المنشود، ولا تكون مجرد رافد من روافد الحكومة تعمل كغيرها على تجميل الصورة وإضفاء الشرعية على الممارسات القائمة. وعلى ذلك يمكن لهذا المجلس المقترح أن يضمن ويتابع قيام المؤسسات المربية التالية بمهامها في التربية المدنية، ويمكنه بالطبع، إذا ظهر إلى النور، أن يملي مهام وممارسات جديدة على هذه المؤسسات، بل ويمكن له مراقبة كل مؤسسات المجتمع والتدخل في أية ممارسات تعيق أو تسهم في تحقيق الهدف المنشود.

(ج) تخصيص أدوار المؤسسات المختلفة:

ويمكن للمجلس المقترح السابق متابعة برامج وممارسات الهيئات التالية لضمان قيامها بالمهام الآتية:

وزارة الإعلام:

يمكن أن يكون لوزارة الإعلام بأجهزتها المختلفة – التي تأكدت لها الريادة في مجال التربية المدنية بوجه عام – وعلى رأسها التليفزيون أن تقود جميع المؤسسات المربية الأخرى، وذلك من خلال برامج خاصة للتثقيف السياسي والمدني تعرف المواطنين بالدستور والقانون وحقوق ومسئوليات المواطنة والمؤسسات التشريعية والقانونية ومستويات الحكومة وصلاحيات والتزامات كل هذه المؤسسات وكيف يمكن للمواطنين التأثير فيها، ويمكن أن يدعى إليها رجال الفكر وأساتذة الجامعات والمسئولون وأعضاء السلطات التنفيذية والتشريعية والقضائية ومنظمات المجتمع المدني، تلقى الضوء على إسهامات هذه المنظمات، وكذلك القيام بحملات إعلامية لحث المواطنين على المشاركة السياسية والمدنية وممارسة حقوق ومسئوليات المواطنة. إن أهمية المؤسسات الإعلامية تكمن في عمق تأثيرها وسعة انتشارها وتخطيها لحاجز الأمية وقدرتها على تقديم خبرات متنوعة وثرية وجذابة، وأنها تؤثر في عالم الكبار والصغار على السواء، وأنها يمكن أن تتيح قناة اتصال لمؤسسات التربية الأخرى، بما في ذلك المؤسسة التعليمية. ويمكن للصحف اليومية أن تلعب دوراً في التثقيف السياسي والمدني، وعلى القائمين عليها ألا ينسوا أن للصحافة دورا تثقيفيا وتنويريا، وقد ضربت الصحافة الأمريكية منذ أكثر من مائتين عام المثل في نشر أفكار وفلسفات مفكري وفلاسفة التنوير عبر صفحاتها، وهو ما أسهم في

صياغة التوجه الليبرالي اللاحق لهذه الدولة.

وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي:

إلى جانب التدريس الصريح للتربية المدنية في كل سنوات ومراحل التعليم، يمكن أن تقوم هاتان الوزارتان بنشر المعرفة المدنية من خلال كتيبات ترفع من الوعي السياسي والمدني بين الطلاب – مثل سلسلة كتيبات الوعي السياسي التي أعدها مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بمؤسسة الأهرام – وعقد ندوات ومناظرات لرفع الوعي السياسي والمدني للطلاب يدعى إليها أساتذة الجامعات والمفكرون ورموز العمل المدني والأهلي، ويمكن أن تقوم المؤسسات التعليمية بعقد ندوات للتوعية السياسية والمدنية لجمهور المجتمع المحلي، وإشراك أعضاء المجتمع المحلي في أنشطة مدنية وسياسية تزيد من وعيهم السياسي والمدني وتدمجهم في حياة مجتمعاتهم، وهو ما يمكن أن يسهم في تحويل المدرسة والجامعة إلى منظمة مدنية أم تحتضن وترعى منظمات مدنية أخرى.

المؤسسة الدينية:

يمكن للمؤسسة الدينية المتمثلة في أساتذة وعلماء ودعاة ووعاظ وزارة الأوقاف والأزهر الشريف – ورجال الدين المسيحي – أن تلعب دوراً كبيراً في دعم المواطنة الواعية والمسئولة والفعّالة والأخلاقية وذلك لعمق تأثيرها في نفوس المواطنين، وذلك من خلال الحض على المشاركة السياسية والمدنية وربطها بتعاليم الدين، وذلك من خلال البرامج التليفزيونية والندوات الشعبية والكتب الدينية وخطب الجمعة.

منظمات المجتمع المدني:

إن منظمات المجتمع المدني مثل الأحزاب السياسية والنقابات المهنية ومنظمات حقوق الإنسان وجمعيات المثقفين والجمعيات الأهلية هي الأحرص على نشر الثقافة المدنية والسياسية، ولذلك يجب أن تتاح لهذه المنظمات الفرص للإعلان عن نفسها وممارساتها وتعريف الجمهور بإسهاماتها وأنشطتها وأهمية ذلك للحياة اليومية لكل المواطنين، وأهمية وطرق مشاركة المواطنين في هذه المنظمات، وذلك من خلال المؤسسة الإعلامية والتعليمية والدينية، فقد اتضح من الدراسة الميدانية أن الطلاب لديهم اتجاهات إيجابية نحو المشاركة المدنية ولكن تنقصهم معرفة طرق وآليات هذه المشاركة وأطرها القانونية.

ترى ماذا سيتحقق للمشاركة السياسية والمدنية لكل المواطنين إذا ما عزفت كل هذه المؤسسات على نغمة واحدة، نغمة المواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية؟ بالتأكيد سيكون المخرج مواطناً واعياً ومسئولاً وفعّالاً وملتزماً أخلاقياً،

مواطنـاً على مستوى التحديات التي تواجه الأمة داخلياً وخارجياً، وبالتالي مجتمعاً فعّالاً ومسئولاً وواعياً وكيانات سياسية متقدمة وقوية ومنافسة سياسياً واجتماعياً وثقافياً.

وفي نهاية هذا التصور ينبغي أن نؤكد أننا لم نبالغ في تقدير أهمية التربية المدنية، ولم نبالغ عندما طالبنا بتخصيص مقررات ومعلمين خاصين لها، ولم نبالغ عندما نادينا بمبادرة قومية لتفعيل وحث المواطنة الفعّالة، يشرف عليها مجلس قومي - غير حكومي - له حق مراقبة كل الوزارات والمؤسسات ذات الصلة والإشراف عليها، فتربية تقوم على تحرير الإنسان وتفعيل طاقاته الكامنة وتحويله إلى مواطن بالفعل وليس القوة. وتربية بهذا الشكل الذي يجعلها تجمع بين طياتها ما يطالب به البعض من تخصيص مقررات للتربية الأخلاقية ومقررات للتربية السياسية، وتجب الكثير من الدعوات بدمج مؤسسات التعليم والتربية في حياة المجتمع المحلي والقومي والعالمي، وتحيط بما خرجت به العديد من الدراسات السابقة في مجال العلوم التربوية والسياسية والاجتماعية، بما يجعلها - كما أكدنا من قبل - رؤية شاملة لبناء الإنسان من جوانبه الأخلاقية والقيمية والوجدانية والسلوكية والمهارية السياسية والاجتماعية، لجديرة بهذا الاهتمام وأهلاً لهذا الشمول وتستحق كل هذه التغييرات والجهود. ويكفي أن ننظر لما حدث ويحدث لأمتنا، وما ينتظرها، لنبادر بتغيير أنفسنا طوعاً ومن أجل صالح شعوبنا، وليس أن ننتظر إلى أن نتهم بغياب الديمقراطية، الحق الذي يراد به باطل، وما يستتبع هذه التهمة من ويلات نعرفها جميعاً، والتربية المدنية هي إحدى آليات صياغة المجتمع المدني وتفعيل الديمقراطية.

مراجع الفصل الرابع

(1) Wasser. H. Op. Cit.. P. 6.

(٢) ناصيف نصار، مرجع سابق، ص ١٣.

(٣) أماني مسعود الحديني، مرجع سابق، ص ٤٢-٤٤.

(4) Torney-Purta. et. al.. Op Cit.

- يوري توريني-بورتا، مرجع سابق.

(٥) وزارة التربية والتعليم، البنك الدولي، مرجع سابق.

(٦) عزيز حنا داوود (٢٠٠١)، المناهج الدراسية وتشكيل الوعى، التعليم ومستقبل المجتمع المدني، مركز الجزويت الثقافي، المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية، الإسكندرية، ص ٧٢.

(٧) أحمد يوسف سعد، مرجع سابق، ص ١٨٥.

(8) Hemmings. Annette (2000). High School Democratic Dialogues: Possibilities for Praxis. The American Educational Research journal. Vol. 37. No.1. Spring 2000. P. 69-70.

(٩) حامد عمار (٢٠٠٠)، مواجهة العولمة في التعليم والثقافة، دراسات في التربية والثقافة ، العدد ٨ ، مكتبة الدراسات العربية للكتاب، القاهرة، ص ١٩٨-١٩٩.

(١٠) رسمي عبد الملك رستم، وشعبان حامد، مرجع سابق.

(١١) عبد المنعم المشاط، ١٩٩٢، مرجع سابق، ص ٥٣.

الملحق
استبيان التعرف على واقع التربية المدنية
لدي طلاب المدرسة الثانوية العامة في مصر

تعليمات عامة:

يتكون هذا الاستبيان من ثلاثة أجزاء، برجاء الإجابة عن الاستبيان وفقاً للتعليمات التالية:

- اكتب البيانات الخاصة بك أولاً.
- أجب عن كل جزء في ضوء التعليمات الخاصة به.
- تأكد أن إجاباتك لن تستخدم إلا في أغراض هذا البحث العلمي فقط..

بيانات الطالب

اسم الطالب (اختياري): .... الجنس: ذكر ( ) أنثي ( )

الصف الدراسي: .... مدرسة: ....

الإدارة التعليمية: .... محافظة: ....

أولاً: المعرفة والوعي

إليك عدد (٢٦) سؤال اختيار من متعدد، إذ يتكون كل سؤال من رأس وأربعة اختيارات، برجاء قراءة كل سؤال على حدة، ثم ضع علامة (Ö) أمام الاختيار الصحيح.
برجاء الإجابة في ضوء التعليمات التالية:

- لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة.
- تأكد أنك تضع علامة (Ö) واحدة فقط في كل سؤال، بمعنى أن تختار إجابة واحدة فقط.
- لا تترك سؤالاً بدون إجابة.

١- يمثل تدخل أصحاب النفوذ في أحكام القضاء نقضاً لمبدأ:

١- التعددية الحزبية
٢- السيادة الشعبية
٣- سيادة القانون
٤- الفصل بين السلطات

٢- من المبادئ التي تقوم عليها المجتمعات الحديثة:

١- أن يكون لبعض الأشخاص سلطة مطلقة
٢- أن يكون لكل شخص مكانة محددة وفقاً لجنسه وأصله العرقي
٣- أن تتسم أعمال الحكومات والمؤسسات بالكتمان والغموض
٤- أن تتسم أعمال الحكومات والمؤسسات بالوضوح والشفافية

٣- وظيفة السلطة القضائية في النظم الديمقراطية هي :

١- إصدار القوانين والتشريعات.
٢- فض المنازعات بين الأفراد والهيئات.
٣- تنفيذ أوامر النظام الحاكم.
٤- التصديق على الاتفاقيات والمعاهدات الدولية.

٤- من المسئوليات التي يقوم بها المواطن في المجتمع الديمقراطي:

١- الامتناع عن التحدث في السياسة.
٢- الامتناع عن نقد الحكومة والمسئولين والسياسات العامة.
٣- متابعة القضايا العامة ومحاولة التأثير فيها.
٤- تأييد كل سياسات الحكومة.

٥- وفقاً لمبادئ الديمقراطية يمثل حق الفيتو المعمول به في مجلس الأمن:

١- وسيلة جيدة لتفعيل دور الأمم المتحدة.

٢- تعبيراً مقبولاً عن مكانة وقوة الدول.

٣- مثالاً للتعاون والإخاء بين الدول.

٤- مثالاً للامساواة والتميز بين الدول.

٦- يتولى الحكم في النظم الديمقراطية:

١- رجال الدين.

٢- من يختاره الشعب بإرادته الحرة.

٣- جماعة صغيرة من المثقفين.

٤- خبراء في شئون السياسة.

٧- لكي تقوم منظمات حقوق الإنسان بدورها في الدفاع عن حقوق الإنسان لابد أن:

١- تكون جزءا من الجهاز الإداري للدولة.

٢- لا تخضع لسلطة الدولة.

٣- تكون ممثلة في مجلس الشعب.

٤- تحصل على نفقاتها من الدولة.

٨- يعين رئيس الجمهورية بعض أعضاء مجلسي الشعب والشوري لسبب هو:

١- توفير الخبرات العلمية والعملية اللازمة لعمل المجلسين.

٢- إرضاء الأحزاب المعارضة بتعيين بعض أعضائها.

٣- ضمان الأغلبية للحزب الحاكم.

٤- إرضاء أقاربه ومعارفه بتعيينهم في أحد المجلسين.

٩- متابعة جلسات مجلس الشعب في التليفزيون مهمة لأنها:

١- وسيلة لقضاء وقت الفراغ.

٢- ضمانا لصحة التشريعات والقوانين التي يقرها المجلس.

٣- وسيلة للوقوف على القوانين والتشريعات التي يقرها المجلس.

٤- وسيلة لمشاهدة النزاعات بين الأعضاء.

١٠- من أهداف هيئة الأمم المتحدة:
١- تحقيق مصالح الدول الكبرى.
٢- الحفاظ على السلام والأمن بين الدول.
٣- التدخل في الشئون الداخلية للدول الأعضاء.
٤- تنظيم استغلال الموارد الطبيعية للدول الأعضاء.

١١- الغرض من التعددية الحزبية في المجتمعات الديمقراطية:
١- تشجيع المنافسة الاقتصادية.
٢- تمزيق وحدة الأمة.
٣- السعي لإرضاء النظام الحاكم.
٤- اختلاف الرؤى السياسية لصالح الأمة.

١٢- من المبادئ التي تقوم عليها المجتمعات الحديثة:
١- أن يكون كل شخص مسئولاً عن أفعاله ويحاسب عليها.
٢- أن يكون لبعض الأشخاص سلطة مطلقة.
٣- أن يكون لكل شخص مكانة محددة وفقاً لجنسه وأصله العرقي.
٤- أن تتسم أعمال الحكومات والمؤسسات بالكتمان والغموض.

١٣- الدستور المصري يعطي لمجلس الشعب الحق في كل ما يلي ما عدا:
١- سحب الثقة من الحكومة والوزراء.
٢- مناقشة الموازنة العامة للدولة.
٣- سحب الثقة من رئيس الجمهورية.
٤- اقتراح ومناقشة القوانين والتشريعات.

١٤- ممارسة الحق في التصويت مهمة لأنها:
١- مشاركة في تشكيل الحكومة.
٢- وسيلة لانتخاب المرشحين من الأقارب.
٣- ضمان لإسقاط مرشح الحكومة أياً كان.
٤- وسيلة لضمان مساعدة المرشحين بعد نجاحهم.

١٥- تصدر قرارات مجلس الأمن بشرط :
١- موافقة كل الأعضاء غير الدائمين في المجلس.
٢- موافقة أغلبية الأعضاء غير الدائمين في المجلس.
٣- موافقة كل الأعضاء الدائمين في المجلس.
٤- موافقة أغلبية الأعضاء الدائمين في المجلس.

١٦- يقوم الحزب في النظم الديمقراطية بتشكيل الحكومة في حالة:
١- عضوية رجال المال والأعمال فيه.
٢- تأييد رجال الدين له.
٣- رغبة النظام الحاكم في تشكيله للحكومة.
٤- حصوله على أغلبية أصوات الناخبين.

١٧- تتيح الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية لمن ينضم إليها:
١- فرصاً للاستفادة المالية من هذه المنظمات والجمعيات.
٢- فرصاً للحصول على مركز اجتماعي مرموق.
٣- فرصاً للتعبير عن مصالح فئات وجماعات معينة.
٤- فرصاً لتحقيق التعاون الدولي.

١٨- نظام الحكم المعمول به في مصر هو:
١- النظام البرلماني ويرأس السلطة التنفيذية فيه رئيس الوزراء.
٢- النظام الرئاسي ويرأس السلطة التنفيذية فيه رئيس الجمهورية.
٣- نظام الجمعية الوطنية وتكون لها السلطة التنفيذية.
٤- نظام خليط من النظامين البرلماني والرئاسي.

١٩- أرسل طالب مقالا لجريدة ينتقد فيها بعض سياسات الحكومة التي يرى أنها لا تخدم الصالح العام. إن ذلك في رأيك يعد:
١- تدخلا فيما لا يعنيه.
٢- تعد على اختصاص المسئولين.
٣- رغبة في الشهرة.
٤- ممارسة لواجباته كمواطن.

٢٠- محاولة الولايات المتحدة تغيير القيادة الفلسطينية والعراقية يعتبر:

١- دليلا على تضامن ووحدة الشعوب.

٢- تحقيقا للتعاون الدولي في النظام العالمي الجديد.

٣- انتهاكا لمبدأ حق الشعوب في تقرير مصيرها.

٤- محاولة لإصلاح نظام الحكم في هاتين الدولتين.

٢١- إذا لم يحرر شرطي المرور مخالفة مرورية ارتكبتها شخصية مهمة، فإن ذلك يعني:

١- مجاملة واجبة للشخصية المهمة.

٢- مرونة في تطبيق القانون.

٣- استخداما صحيح للقانون.

٤- انتهاكا للمساواة بين المواطنين.

٢٢- حصول المرأة على مرتب أقل من الرجل يعتبر مخالفاً لمبدأ المساواة إذا كان السبب في ذلك:

١- المؤهلات التعليمية.

٢- الخبرة في مجال العمل.

٣- النوع أو الجنس (ذكر / أنثى).

٤- عدد ساعات العمل.

٢٣- الهيئة المسئولة عن التشريع وسن القوانين هي :

١- مجلس الشعب.

٢- مجلس الوزراء.

٣- المحكمة الدستورية العليا.

٤- وزارة العدل.

٢٤- واحد فقط مما يلي يجعل الحكومة غير ديمقراطية:

١- فرض النظام العام والأمن الاجتماعي.

٢- فرض قيود على حرية الرأي والتعبير.

٣- فرض ضرائب عالية على المواطنين.

٤- فرض سيادة القانون على الجميع.

٢٥- تقدم شخص لوظيفة وتم استبعاده، إن ذلك يعد شكلاً من أشكال التمييز إذا تم على أساس:

١- مؤهلاته التعليمية.

٢- ديانته.

٣- خبراته السابقة.

٤- إجادته لبعض اللغات الأجنبية.

٢٦- إذا كان الدستور يعطي لرئيس السلطة التنفيذية الحق في حل البرلمان، فإن ذلك يمثل نقضاً لمبدأ:

١- سيادة القانون.

٢- التعددية الحزبية.

٣- الفصل بين السلطات.

٤- دستورية القوانين.

ثانياً: القيم والاتجاهات

إليك عدد (٣٠) عبارة، برجاء قراءة كل عبارة على حدة، ثم ضع علامة (Ö) أمام كل عبارة تحت المستوى الذي تراه يناسبك ويعبر عن وجهة نظرك من أي من المستويات الثلاثة (أوافق - متردد - لا أوافق)، علماً بأنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

برجاء الإجابة في ضوء التعليمات التالية :

- تأكد أنك تضع علامة (Ö) واحدة فقط لكل عبارة، وتحت مستوى واحد فقط من المستويات الثلاثة (أوافق - متردد - لا أوافق).
- لا تترك سؤالاً بدون إجابة.
- أجب بصراحة محدداً وجهة نظرك الخاصة.

م	العبـــارة	أوافق	متردد	لا أوافق
١	يجب أن تصادر الحكومة الصحف التي تنتقد سياساتها			
٢	تكوين جماعات تطوعية لنظافة الحي ليس ضرورياً لأن ذلك مسئولية الحكومة			
٣	الحكومة تعمل من أجل الصالح العام ولذلك يجب أن نثق فيها			
٤	المشاركة في الانتخابات من مسئولياتي كمواطن			
٥	من الأفضل لمصر أن تقلص علاقاتها الخارجية وتتفرغ لمشكلاتها الداخلية			
٦	من الضروري زيادة عدد الوظائف التي يتم شغلها بالانتخاب وليس التعيين			
٧	محاولة البعض تغيير القوانين التي يرونها جائرة يعتبر تدخلا غير مشروع في شئون الحكم			
٨	يجب أن نثق في مجلس الشعب لأنه ممثل الشعب ويعمل لصالحه			
٩	ننتخب لمجلس الشعب من يخدم مصالحنا الشخصية			
١٠	مصر جزء من العالم ولذلك يجب أن يكون لها سياسة خارجية تخدم مصالحها القومية			
١١	اختلاف مواقف الأحزاب من قضايا الأمة يؤدي إلى التخبط والبلبلة			

م	العبـــارة	أوافق	متردد	لا أوافق
١٢	العمل بدون مقابل مادي في أنشطة خدمة المجتمع يعتبر تضييعاً للوقت والجهد			
١٣	الديمقراطية في مصر ليست سوى ديكور وإعلانات			
١٤	لا يجب أن يشغل المواطنون أنفسهم بالقضايا العامة والشئون السياسية فهذا عمل السياسيين			
١٥	الانفتاح على ثقافات الدول الأخرى يهدد هويتنا الثقافية			
١٦	ينبغي على الأحزاب السياسية أن تدعم ترشيح المرأة إلى المناصب القيادية			
١٧	المكان الطبيعي للمرأة هو بيتها			
١٨	التعبير عن الرأي بشتى الوسائل من واجباتي كمواطن			
١٩	متابعة ما يحدث على مستوى العالم يعتبر انشغالا عن هموم الوطن			
٢٠	تعدد الأحزاب والمنظمات يمثل مصدراً للصراعات والخلافات			
٢١	المشاركة في الأحزاب والنقابات والجمعيات التطوعية يحقق تأثير المواطن في السياسة العامة			
٢٢	محاولة التأثير على الحكومة ضرورية ولو وصلت إلى المظاهرات السلمية			
٢٣	متابعة قرارات الأمم المتحدة شئ ضروري وإن كانت لا تخصنا			

م	العبـــارة	أوافق	متردد	لا أوافق
٢٤	سيطرة الحكومة على مجلس الشعب مهمة لتوجيه الجهود نحو التنمية			
٢٥	نقد منظمات حقوق الإنسان لبعض تصرفات الحكومة يعتبر تدخلاً غير مقبول في شئون الحكم			
٢٦	ننتخب لمجلس الشعب من يكون لديه برنامج وطني يخدم الأمة			
٢٧	من حق الأغلبية السياسية (الحكومة) أن (تصادر حقوق الأقليات السياسية (المعارضة			
٢٨	التعبير عن الرأي حق للجميع بما في ذلك الأقليات الدينية			
٢٩	مسئولية المواطن تجاه وطنه هي الاهتمام بنفسه وأسرته فقط			
٣٠	إن الإدلاء بصوتي في الانتخابات أمر ليس مهماً فهناك الكثيرون يدلون بأصواتهم			

ثالثاً: المناخ والممارسات

إليك عدد (٣٠) عبارة، برجاء قراءة كل عبارة على حدة ثم ضع علامة (Ö) أمام كل عبارة تحت المستوى الذي تراه يناسبك ويعبر عن وجهة نظرك من أي من المستويات الثلاثة (غالباً– نادراً– أبداً)، علماً بأنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

برجاء الإجابة في ضوء التعليمات التالية :

– تأكد أنك تضع علامة (Ö) واحدة فقط لكل عبارة، وتحت مستوى واحد فقط من المستويات الثلاثة (غالباً – نادراً – أبداً).

– لا تترك سؤالاً بدون إجابة.

– أجب بصراحة محدداً وجهة نظرك الخاصة.

م	العبارة	غالباً	نادراً	أبداً
١	داخل أسرتي أشعر بالحرية في التعبير عن الرأي وإن خالف رأي والدي			
٢	في المدرسة يشجعوننا على المشاركة في أنشطة خدمة الحي			
٣	داخل المجتمع يسود شعور بعدم إمكانية التأثير في الحكومة			
٤	أفراد أسرتي يشجعونني على متابعة القضايا العامة وتكوين رأي حولها			
٥	أداوم على متابعة البرامج الإخبارية والحوارية لمتابعة الأحداث والقضايا العالمية			
٦	أشعر بالحيرة في الاختلاف الصريح مع المعلم حول القضايا العامة			
٧	أفراد أسرتي البالغون يشاركون بانتظام في الانتخابات العامة			

م	العبارة	غالباً	نادراً	أبداً
٨	داخل الأسرة يتحدثون عن السلطة باعتبارها مصدر تهديد			
٩	أفراد أسرتي ينصحونني بعدم الحديث في السياسة لأن ذلك خطر			
١٠	أداوم على قراءة صفحة الشئون الدولية بالصحف			
١١	المعلمون يحترمون آراءنا ويشجعوننا على التعبير بحرية			
١٢	أشارك في جماعة للحفاظ على البيئة			
١٣	داخل أسرتي يسود مناخ من عدم الثقة في سياسات الحكومة			
١٤	المدرسة تشجعنا على مناقشة السياسة وتكوين آراء حول القضايا العامة			
١٥	لا يهتم المعلمون بمناقشة القضايا العالمية معنا			

م	العبارة	غالباً	نادراً	أبداً
١٦	المعلمون يستخدمون طريقة المحاضرة وكل ما علينا هو كتابة ما يقولون			
١٧	أشارك في جماعة تطوعية تقوم بأنشطة لمساعدة الناس			
١٨	بعض أفراد أسرتي أعضاء في أحزاب سياسية			
١٩	والدي يناقشنا في كل ما يحدث في العالم الخارجي			
٢٠	أشارك في انتخابات اتحاد الطلاب			
٢١	أشارك في منظمة شبابية تتبع حزباً سياسياً			
٢٢	لا أحاول استخراج بطاقة انتخابية لعدم ثقتي في نتائج الانتخابات			
٢٣	داخل الفصل نتطرق لمناقشة القضايا والشئون الدولية			
٢٤	يتفادى المعلم نقد الحكومة وسياستها أمامنا			

أبداً	نادراً	غالباً	العبارة	م
			اشترك في الأنشطة المدرسية التي تهدف إلى خدمة المجتمع المحلي	٢٥
			اشتركت في مظاهرات تأييد للشعب الفلسطيني	٢٦
			نناقش القضايا العامة داخل الأسرة ويكون لكل منا رأي مستقل	٢٧
			إشراك في حملات الدعاية الانتخابية رغم أنني لم تصدر لي بطاقة انتخابية بعد	٢٨
			يستشيرنا مدير المدرسة في بعض الأمور المتعلقة بالمدرسةوالعملية التعليمية	٢٩
			اشتركت وبعض أفراد أسرتي في بعض الأعمال التطوعية لخدمة المجتمع	٣٠

المؤلف فى سطور

- حاصل على ليسانس آداب وتربية (قسم اللغة الإنجليزية)، ١٩٩٦ بتقدير عام "جيد جدا".

- حاصل على تمهيدي ماجستير، ١٩٩٨ بتقدير عام "جيد جدا".

- حاصل على ماجستير في التربية بعنوان "تصور مقترح للنهوض بالتربية المدنية في المدرسة الثانوية العامة في مصر"، ٢٠٠٣ بتقدير "ممتاز".

- في سبيله للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية.

- يعمل حاليا باحثا مساعدا بـ "بحوث شعبة السياسات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية".

- شارك في العديد من بحوث ودراسات المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

- ترجم لسلسلة عالم المعرفة كتاب "التاريخ الاجتماعي للوسائط- من غتنبرج إلى الإنترنت"، عدد ٣١٥، مايو ٢٠٠٥.

- له أعمال مترجمة أخرى تحت النشر.

- نشر له عدد من المقالات المؤلفة والمترجمة في التربية والتغيير الثقافي.



مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان

أولا: قضايا الإصلاح:

١- **نحو قانون ديمقراطي لإنهاء نظام الحزب الواحد:** اعداد وتحرير: عصام الدين محمد حسن.
٢- **نحو دستور مصري جديد:**إشراف وتقديم صلاح عيسى، تحرير معتز الفجيري.
٣- **الانتخابات والزبائنية السياسية في مصر- تجديد الوسطاء وعودة الناخب:** د.سارة بن نفيسة، د.علاء الدين عرفات، تقديم السيد ياسين، نبيل عبد الفتاح.
٤- **نزاهة الانتخابات واستقلال القضاء:** تقديم المستشار يحيى الرفاعي، إعداد وتحرير سيد ضيف الله.
٥- **الإصلاح السياسي في محراب الأزهر والإخوان المسلمين:** عمّار علي حسن، تقديم: عبد المنعم أبو الفتوح، وعبد المنعم سعيد.
٦- **إعلان الخرطوم: أعمال المنتدى المدني الثاني الموازي للقمة العربية** (بالعربية والإنجليزية).
٧- **نحو تطوير التشريع الإسلامي:** عبد الله أحمد النعيم، ترجمة وتقديم: حسين أحمد أمين.
٨- **غزاليون ورشديون- مناظرات في تجديد الخطاب الديني:** إعداد وتقديم: حلمي سالم.
٩- **معركة الإصلاح في سوريا:**برهان غليون، حازم نهار، رزان زيتونة، رضوان زيادة، عبد الرحمن الحاج، ميشيل كيلو، ياسين الحاج صالح. تحرير: رضوان زيادة.
١٠- **استقلال النائب العام- تبعية النيابة العامة للسلطة التنفيذية وتأثيرها على ضمانات وحقوق وحريات المواطن فى مصر:** عبد الله خليل.
١١- **التعليم والمواطنة- واقع التربية المدنية في المدارس المصرية:** مصطفى قاسم، تقديم: د. أحمد يوسف سعد.

ثانيا: مناظرات حقوق الإنسان:

١- **ضمانات حقوق الإنسان في ظل الحكم الذاتي الفلسطيني:** منال لطفي، خضر شقيرات، راجى الصورانى، فاتح عزام، محمد السيد سعيد (بالعربية والإنجليزية).
٢- **الثقافة السياسية الفلسطينية- الديمقراطية وحقوق الإنسان:** محمد خالد الأزعر، أحمد صدقي الدجانى، عبد القادر ياسين، عزمى بشارة، محمود شقيرات.
٣- **الشمولية الدينية وحقوق الإنسان- حالة السودان ١٩٨٩ - ١٩٩٤:** علاء قاعود، محمد السيد سعيد، مجدي حسين، أحمد البشير، عبد الله النعيم، أمين مكي مدني.
٤- **ضمانات حقوق اللاجئين الفلسطينيين والتسوية السياسية الراهنة:** محمد خالد الأزعر، سليم تماري، صلاح الدين عامر، عباس شبلاق، عبد العليم محمد، عبد القادر ياسين.
٥- **التحول الديمقراطي المتعثر في مصر وتونس:** جمال عبد الجواد، أبو العلا ماضي، عبد الغفار شكر، منصف المرزوقي، وحيد عبد المجيد.
٦- **حقوق المرأة بين المواثيق الدولية والإسلام السياسي:** عمر القراي، أحمد صبحي منصور، محمد عبد الجبار، غانم جواد، محمد عبد الملك المتوكل، هبة رؤوف عزت، فريدة النقاش، الباقر العفيف.
٧- **حقوق الإنسان في فكر الإسلاميين:** الباقر العفيف، أحمد صبحي منصور، غانم جواد، سيف الدين عبد الفتاح، هاني نسيرة، وحيد عبد المجيد، غيث نايس، هيثم مناع، صلاح الدين الجورشي.
٨- **الحق قديم- وثائق حقوق الإنسان في الثقافة الإسلامية:** غانم جواد، الباقر العفيف، صلاح الدين الجورشي، نصر حامد أبو زيد.
٩- **الإسلام والديمقراطية:** تحرير: سيد إسماعيل ضيف الله، تقديم: حلمي سالم.

ثالثاً: مبادرات فكرية:

١- **الطائفية وحقوق الإنسان**: فيوليت داغر (لبنان).
٢- **الضحية والجلاد**: هيثم مناع (سوريا).
٣- **ضمانات الحقوق المدنية والسياسية في الدساتير العربية**: فاتح عزام (فلسطين) (بالعربية والإنجليزية).
٤- **حقوق الإنسان في الثقافة العربية والإسلامية**: هيثم مناع (بالعربية والإنجليزية).
٥- **حقوق الإنسان وحق المشاركة وواجب الحوار**: د. أحمد عبد الله.
٦- **حقوق الإنسان- الرؤيا الجديدة**: منصف المرزوقى (تونس).
٧- **تحديات الحركة العربية لحقوق الإنسان**. تقديم وتحرير: بهي الدين حسن (بالعربية والإنجليزية).
٨- **نقد دستور ١٩٧١ ودعوة لدستور جديد**: أحمد عبد الحفيظ.
٩- **الأطفال والحرب- حالة اليمن**: علاء قاعود، عبد الرحمن عبد الخالق، نادرة عبد القدوس.
١٠- **المواطنة في التاريخ العربي الإسلامي**: د. هيثم مناع. (بالعربية والإنجليزية).
١١- **اللأجئون الفلسطينيون وعملية السلام- بيان ضد الأبارتايد**: د. محمد حافظ يعقوب (فلسطين).
١٢- **التكفير بين الدين والسياسة**: محمد يونس، تقديم د. عبد المعطي بيومي.
١٣- **الأصوليات الإسلامية وحقوق الإنسان**: د. هيثم مناع.
١٤- **أزمة نقابة المحامين**: عبد الله خليل، تقديم: عبد الغفار شكر.
١٥- **مزاعم دولة القانون في تونس!**: د. هيثم مناع.
١٦- **الإسلاميون التقدميون**. صلاح الدين الجورشي.
١٧- **حقوق المرأة في الإسلام**. د. هيثم مناع.
١٨- **دستور في صندوق القمامة**. صلاح عيسى، تقديم: المستشار عوض المر.
١٩- **فلسطين/ إسرائيل: سلام أم نظام عنصري**: مروان بشارة، تقديم: محمد حسنين هيكل.
٢٠- **انتفاضة الأقصى: دروس العام الأول**: د. أحمد يوسف القرعي.
٢١- **ثمن الحرية- على هامش المعارك الفكرية والاجتماعية في التاريخ المصري الحديث**: محمود الورداني.
٢٢- **الأيديولوجيا والقضبان-نحو أنسنة الفكر القومي العربي**: هاني نسيرة.
٢٣- **ثقافة كاتم الصوت**: حلمي سالم.
٢٤- **العسكر في جُبَّة الشيوخ- الأصولية الإسلامية قبل وبعد ١٩٥٢**: طلعت رضوان.
٢٥- **مشروع للإصلاح الدستوري في مصر**: عبد الخالق فاروق. تقديم: د. محمد السيد سعيد.
٢٦- **الثقافة ليست بخير**: أحمد عبد المعطي حجازي.
٢٧- **المثقف ضد السلطة**: رضوان زيادة.

رابعاً: كراسات ابن رشد:

١- **حرية الصحافة من منظور حقوق الإنسان**. تقديم: محمد السيد سعيد - تحرير: بهي الدين حسن.
٢- **تجديد الفكر السياسي في إطار الديمقراطية وحقوق الإنسان- التيار الإسلامي والماركسي والقومي**. تقديم: محمد سيد أحمد- تحرير: عصام محمد حسن (بالعربية والإنجليزية).
٣- **التسوية السياسية- الديمقراطية وحقوق الإنسان**. تقديم: عبد المنعم سعيد- تحرير: جمال عبد الجواد. (بالعربية والإنجليزية).
٤- **أزمة حقوق الإنسان في الجزائر**: د. ابراهيم عوض وآخرون.
٥- **أزمة "الكشح" - بين حرمة الوطن وكرامة المواطن**. تقديم وتحرير: عصام الدين محمد حسن.
٦- **يوميات انتفاضة الأقصى: دفاعا عن حق تقرير المصير للشعب الفلسطيني**. إعداد وتقديم: عصام الدين محمد حسن.

خامساً: تعليم حقوق الإنسان:

١- **كيف يفكر طلاب الجامعات في حقوق الإنسان؟** (ملف يضم البحوث التي أعدها الدارسون -تحت إشراف المركز- في الدورة التدريبية الأولى ١٩٩٤ للتعليم على البحث في مجال حقوق الإنسان).
٢- **أوراق المؤتمر الأول لشباب الباحثين على البحث المعرفي في مجال حقوق الإنسان** (ملف يضم البحوث التي أعدها الدارسون- تحت إشراف المركز- في الدورة التدريبية الثانية ١٩٩٥ للتعليم على البحث في مجال حقوق الإنسان).
٣- **مقدمة لفهم منظومة حقوق الإنسان:** محمد السيد سعيد.
٤- **اللجان الدولية والإقليمية لحماية حقوق الإنسان:** محمد أمين الميداني.
٥- **الإنسان هو الأصل- مدخل إلى القانون الدولي الإنساني وحقوق الإنسان:** عبد الحسين شعبان.
٦- **الرهان على المعرفة- حول قضايا تعليم ونشر حقوق الإنسان:** الباقر العفيف، وعصام الدين محمد حسن.
٧- **الأصيل والمكتسب- الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية:** علاء قاعود.
٨- **حقوقنا الآن وليس غداً- المواثيق الأساسية لحقوق الإنسان:** تقديم بهي الدين حسن، ومحمد السيد سعيد.
٩- **حقوق النساء- من العمل المحلي إلى التغيير العالمي:** د. آمال عبد الهادي.

سادساً: اطروحات جامعية لحقوق الإنسان:

١- **رقابة دستورية القوانين- دراسة مقارنة بين أمريكا ومصر:** د.هشام محمد فوزي، تقديم د. محمد مرغني خيري. (طبعة أولى وثانية).
٢- **التسامح السياسي- المقومات الثقافية للمجتمع المدني في مصر:** د.هويدا عدلي.
٣- **ضمانات حقوق الإنسان على المستوى الإقليمي:** د. مصطفى عبد الغفار.
٤- **الصحفيون والديمقراطية في التسعينيات- طاقة ديمقراطية مهدرة:** فون كورف يورك، مراجعة وتحرير الترجمة مجدي النعيم، تقديم د. محمد السيد سعيد.
٥- **الدولة العربية في مهب الريح- دراسة في الفكر السياسي عند برهان غليون:** عبد السلام طويل، تقديم د. نيفين مسعد.

سابعا: مبادرات نسائية:

١- **موقف الأطباء من ختان الإناث:** آمال عبد الهادي/ سهام عبد السلام (بالعربية والإنجليزية).
٢- **لا تراجع- كفاح قرية مصرية للقضاء على ختان الإناث:** آمال عبد الهادي (بالعربية والإنجليزية).
٣- **جريمة شرف العائلة:** جنان عبده (فلسطين ٤٨).
٤- **حدائق النساء- في نقد الأصولية:** فريدة النقاش.

ثامنا: دراسات حقوق الإنسان:

١- **حقوق الإنسان في ليبيا- حدود التغيير:** أحمد المسلماني.
٢- **التكلفة الإنسانية للصراعات العربية-العربية:** أحمد تهامي.
٣- **النزعة الإنسانية في الفكر العربي- دراسات في الفكر العربي الوسيط:** أنور مغيث، حسنين كشك، علي مبروك، منى طلبة، تحرير: عاطف أحمد.
٤- **حكمة المصريين:** أحمد أبو زيد، أحمد زايد، اسحق عبيد، حامد عبد الرحيم، حسن طلب، حلمي سالم، عبد المنعم تليمة، قاسم عبده قاسم، رؤوف عباس، تقديم وتحرير: محمد السيد سعيد.
٥- **أحوال الأمن في مصر المعاصرة:** عبد الوهاب بكر.

٦- **موسوعة تشريعات الصحافة العربية**: عبد الله خليل.
٧- **نحو إصلاح علوم الدين- التعليم الأزهري نموذجا**: علاء قاعود، تقديم: نبيل عبد الفتاح.
٨- **رجال الأعمال- الديمقراطية وحقوق الإنسان**: د. محمد السيد سعيد.
٩- **عن الإمامة والسياسة- الخطاب التاريخي في علم العقائد**: د. علي مبروك.
١٠- **الحداثة بين الباشا والجنرال**: د. علي مبروك.
١١- **محمود عزمي.. رائد حقوق الإنسان في مصر**: هاني نسيرة، تقديم: د. محمد السيد سعيد.

تاسعا: حقوق الإنسان في الفنون والآداب:

١- **القمع في الخطاب الروائي العربي**: عبد الرحمن أبو عوف.
٢- **الحداثة أخت التسامح- الشعر العربي المعاصر وحقوق الإنسان**: حلمي سالم.
٣- **فنانون وشهداء (الفن التشكيلي وحقوق الإنسان)**: عز الدين نجيب
٤- **فن المطالبة بالحق- المسرح المصري المعاصر وحقوق الإنسان**: نورا أمين.
٥- **السينما وحقوق الناس**: هاشم النحاس وآخرون.
٦- **الآخر في الثقافة الشعبية- الفولكلور وحقوق الإنسان**: سيد إسماعيل، تقديم: د. أحمد مرسي.
٧- **أكثر من سماء- تنوع المصادر الدينية في شعر محمود درويش**: سحر سامي.
٨- **المقدس والجميل-الاختلاف والتماثل بين الدين والفن**: د. حسن طلب.
٩- **أحزان حمورابي- قصائد من أجل حرية العراق**: إعداد حلمي سالم، تقديم: د. فريال جبوري غزول.
١٠- **دوائر لم تكتمل- كتابات حول الدراما السودانية**: السر السيد.
١١- **أدباء نوبيون ونقاد عنصريون**: حجاج أدول، تقديم: أحمد عبد المعطي حجازي.

عاشرا: مطبوعات غير دورية:

١- **" سواسية "**: نشرة شهرية. [صدر منها ٦٨ عددا]
٢- **رواق عربي**: دورية بحثية. [صدر منها ٣٩ عددا]
٣- **رؤى مغايرة**: مجلة غير دورية بالتعاون مع مجلة MERIP . [صدر منها ١١ عددا]
٤- **قضايا الصحة الإنجابية**: مجلة غير دورية بالتعاون مع مجلة Reproductive Health Matters [صدر منها ٣ أعداد]

حادي عشر: قضايا حركية:

١- **العرب بين قمع الداخل .. وظلم الخارج**: تقديم وتحرير: بهي الدين حسن. (بالعربية والإنجليزية)
٢- **تمكين المستضعف**: إعداد: مجدي النعيم.
٣- **إعلان الدار البيضاء للحركة العربية لحقوق الإنسان**: صادر عن المؤتمر الدولي الأول للحركة العربية لحقوق الإنسان، الدار البيضاء ٢٣ – ٢٥ أبريل ١٩٩٩.
٤- **إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان**: صادر عن مؤتمر قضايا تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان: جدول أعمال للقرن الحادي والعشرين، القاهرة ١٣- ١٦ أكتوبر ٢٠٠٠.
٥- **إعلان الرباط لحقوق اللاجئين الفلسطينيين**: صادر عن المؤتمر الدولي الثالث لحركة حقوق الإنسان في العالم العربي، الرباط ١٠- ١٢ فبراير ٢٠٠١.
٦- **الكيل بمكيالين: مذكرة حول حقوق الشعب الفلسطيني**: مقدمة إلى لجنة حقوق الإنسان بالأمم المتحدة (باللغتين العربية والإنجليزية).
٧- **اعترافات إسرائيلية- نحن سفاحون وعنصريون**: إعداد: محمد السيد، ترجمة: سلاف طه.
٨- **إعلان القاهرة لمناهضة العنصرية**: (باللغتين العربية والإنجليزية).

٩- **قضايا التحول الديمقراطي في المغرب- مع مقارنة بمصر والمغرب:** أحمد شوقي بنيوب، عبد الرحمن بن عمرو، عبد العزيز بناني، عبد الغفار شكر، محمد الصديقي، محمد المدني، هاني الحوراني، تقديم: د. محمد السيد سعيد.
١٠- **جسر العودة- حقوق اللاجئين الفلسطينيين في ظل مسارات التسوية:** تقديم وتحرير عصام الدين محمد حسن.
١١- **يد على يد- دور المنظمات الأهلية في مؤتمرات الأمم المتحدة:** يسري مصطفى.
١٢- **عنصرية تحت الحصار- أعمال مؤتمر القاهرة التحضيري للمؤتمر العالمي ضد العنصرية:** تقديم وتحرير صلاح أبو نار.
١٣- **إعلان بيروت للحماية الإقليمية لحقوق الإنسان في العالم العربي** (بالعربية والإنجليزية).
١٤- **إعلان كمبالا: مستقبل الترتيبات الدستورية في السودان** (بالعربية والإنجليزية والفرنسية).
١٥- **إعلان باريس حول السبل العملية لتجديد الخطاب الديني.** (بالعربية والإنجليزية والفرنسية).
١٦- **الاستقلال الثاني:** نحو مبادرة للإصلاح السياسي في الدول العربية (بالعربية والإنجليزية).
١٧- **أولويات وآليات الإصلاح في العالم العربي** (بالعربية والإنجليزية).
١٨- **إعلان الرباط:** بيان مؤتمر المجتمع المدني الموازي إلى "المنتدى من أجل المستقبل". (بالعربية والإنجليزية).
١٩- **الإعلام والانتخابات الرئاسية: تقييم أداء وسائل الإعلام في تغطية حملات المرشحين (١٧ أغسطس- ٤ سبتمبر)** (بالعربية والإنجليزية).
٢٠- **الإعلام والانتخابات البرلمانية في مصر: تقييم أداء وسائل الإعلام في تغطية حملات المرشحين (٢٧ أكتوبر- ٣ ديسمبر)** (بالعربية والإنجليزية).
٢١- **السودان والمحكمة الجنائية الدولية: اختلاط المبدئي والعارض:** كمال الجزولي.
٢٢- **الحقيقة في دارفور-** عرض موجز لتقرير لجنة التحقيق الدولية: عرض وتقديم كمال الجزولي.

ثاني عشر: إصدارات مشتركة:

أ) بالتعاون مع اللجنة القومية للمنظمات غير الحكومية:
١- **التشويه الجنسي للإناث (الختان)- أوهام وحقائق:** د. سهام عبد السلام.
٢- **ختان الإناث:** آمال عبد الهادي.

ب) بالتعاون مع المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية (مواطن)
- **إشكاليات تعثر التحول الديمقراطي في الوطن العربي.** تحرير: د.محمد السيد سعيد، د. عزمي بشارة(فلسطين).

ج) بالتعاون مع جماعة تنمية الديمقراطية والمنظمة المصرية لحقوق الإنسان
- **من أجل تحرير المجتمع المدني:** مشروع قانون بشأن الجمعيات والمؤسسات الخاصة.

د) بالتعاون مع اليونسكو
- **دليل تعليم حقوق الإنسان للتعليم الأساسي والثانوي** (نسخة تمهيدية).

هـ) بالتعاون مع الشبكة الأورومتوسطية لحقوق الإنسان
- **دليل حقوق الإنسان في الشراكة الأوروبية- المتوسطية.** خميس شماري، وكارولين ستايني

و) بالتعاون مع منظمة أفريقيا / العدالة
- **عندما يحل السلام-موعد مع ثالوث الديمقراطية والتنمية والسلم في السودان: تحرير يوانس أجاوين، أليكس دوفال.**

• • •

هذا الكتاب

إن المواطن العربي المعاصر في عجزه عن مواجهة الاستبداد والفساد، وفي استسلامه لما يطرحه خطاب ديني ينفخ في قيمة (الأقدار) ويحط من شأن (الإرادة) وهو يسلم نفسه أحياناً لشبكات الإرهاب والتدمير، هو نتاج مؤسسات تربوية لم تنجح في استثمار خصائص مراحله العمرية ذهنياً ونفسياً وجسدياً لتصوغ منه مواطناً حقاً.

د. أحمد يوسف سعد